

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua
Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

**Melhoria da produção escrita de alunos do ensino básico e
secundário: uma estratégia de ensino baseada em suporte
inicial**

Glória Dias de Oliveira

M

2017



Glória Dias de Oliveira

Melhoria da produção escrita de alunos do ensino básico e secundário: uma estratégia de ensino baseada em suporte inicial

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, orientada pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Melhoria da produção escrita de alunos do ensino básico e secundário: uma estratégia de ensino baseada em suporte inicial

Glória Dias de Oliveira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, orientada pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Membros do Júri

Professor Doutor José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Dedicatória

Dedico este mestrado à Região Autónoma dos Açores e a
Guimarães.

Sumário

Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract	12
Índice de tabelas	15
Índice de gráficos	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução	18
Capítulo 1 – Contextualização do estudo.....	22
1.1. Experiência profissional.....	24
1.1.1. Ano letivo 2013-2014	25
1.1.2. Ano letivo 2015-2016	26
1.2. Ano letivo 2016/2017	51
1.2.1. Caracterização das turmas participantes no estudo de investigação-ação	51
1.3. Definição do campo de investigação-ação e dos objetivos	52
1.4. Limitações da investigação	55
Capítulo 2. – Estratégia pedagógica de suporte à produção escrita	56
2.1. Alguns princípios orientadores da didática da escrita	56
2.2. Scaffolding (colocação de andaimes) como estratégia pedagógica	59
Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática.....	61
3.1. Estratégia de ensino subjacente à intervenção pedagógico-didática	61
3.2. Planos de intervenção.....	61
3.2.1. 10.º ano de escolaridade	62
3.2.2. 7.º ano de escolaridade	65
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados.....	67
4.1. Análise de dados relativos ao 10.º ano	67
4.1.1. Análise dos textos produzidos pelos alunos	67
4.1.2. Análise dos comentários dos alunos sobre a atividade de escrita	70
4.2. Análise de dados relativos ao 7.º ano	70
4.2.1. Análise dos textos produzidos pelos alunos da turma 1	70
4.2.2. Análise dos textos produzidos pelos alunos da turma 2	72
4.3. Discussão dos dados.....	74

Conclusão.....	75
Bibliografia	77
Anexos.....	80

Agradecimentos

À Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, minha orientadora, agradeço a paciência, o tempo precioso que me concedeu, por não falar do mês de agosto, a leitura atenta e as sugestões que foram de grande preciosidade.

À minha família, de sangue e de coração, sempre presente.

A Deus.

Resumo

O presente relatório tem por finalidade mostrar como a aplicação de uma estratégia pedagógica de suporte à produção escrita pode fomentar a resolução de problemas nesta área. Esse suporte funciona como “andaime pedagógico” para uma construção sólida e estruturante.

Tendo em conta o conhecimento profissional acumulado, enquanto professora de Português e de apoio a alunos com Necessidade Educativas Especiais, reconheço o valor de estratégias que orientam o aluno de modo concreto para a atividade a realizar. O aluno pode encarar uma atividade centrada na organização frásica. Tal como uma equação matemática, isto é, se aplicar e respeitar todas as etapas de resolução da equação, obtém um produto adequado. Este trabalho visa apresentar os resultados decorrentes da aplicação dessa estratégia. Não se procura encontrar soluções para todas as dificuldades de ortografia nem impor um modelo de ensino. Propõe-se um suporte pedagógico que proporcione ao aluno desenvoltura na área da produção escrita.

O estudo está estruturado em duas partes. Na primeira parte, são apresentadas dificuldades dos alunos ao nível da estruturação frásica, em atividades que exigem produção de texto curto, como resposta a questões de interpretação textual. Apesar de o aluno demonstrar conhecimentos suficientes para produzir textos curtos de resposta a atividades específicas, nem sempre revela as competências necessárias para organizar uma resposta coerente e correta. Na segunda parte, sustenta-se a importância da aplicação de estratégias de remediação para os problemas de produção de escrita detetados, apresentando o plano de ação desenhado, os procedimentos relacionados com a sua implementação e a interpretação dos dados obtidos mediante a análise dos trabalhos de escrita dos alunos.

O estudo realizado segue a metodologia de investigação-ação, a mais adequada ao estudo de fenómenos pedagógico-didáticos inseridos em contextos de vida real, através de uma abordagem interpretativa, num paradigma de carácter qualitativo.

Palavras-chave: produção escrita, suporte pedagógico, andaimes, língua portuguesa.

Abstract

The purpose of this report is to show how the application of a pedagogical strategy of support to the written production can foster problem solving in this area. That support works as a “pedagogical scaffolding” to a solid and structuring construction.

Considering the accumulated professional knowledge, as a Portuguese teacher and support to Special Education Needs’ pupils, I recognize the value of strategies that guide the student in a concrete way for the activity they need to work on. The student may face an activity centered in sentence organization like a mathematical equation, if he applies and respects all the steps of solving the equation, he obtains a suitable product. This paper aims to present the results of the application of that strategy. There is no attempt to find solutions to all spelling difficulties or to impose a teaching model. It is proposed a pedagogical support that will provide the student with an easy-going experience in the area of written production.

The study is structured in two parts. In the first part, students' difficulties are presented at the level of sentence structuring, in activities that require short text production, as a response to questions of textual interpretation. Although the student demonstrates sufficient knowledge to produce short texts responding to specific activities, he does not always reveal the needed skills to organize a coherent and correct response. In the second part, it is pointed the importance of the application of remedial strategies for the problems of writing production detected, presenting the designed action plan, the procedures related to its implementation and the interpretation of the data obtained through the analysis of the writing works from the students.

The study carried out follows the research-action methodology, the most adequate for the study of pedagogical-didactic phenomena inserted in real-life contexts, through an interpretative approach, in a qualitative paradigm.

Keywords: writing production, pedagogical support, scaffolding, Portuguese language.

Índice de figuras

Figura 1: Mapa do Arquipélago dos Açores	22
Figura 2: Passaporte de trocas de turmas	27
Figura 3: Apontamentos de caderno diário de uma aluna referentes à aula 11.....	31
Figura 4: Apontamentos de caderno diário de uma aluna referentes às aulas 15 e 16.....	32
Figura 5: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à aula n.º 17	32
Figura 6: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 19 e 20 ..	33
Figura 7: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 19 e 20 ..	34
Figura 8: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 26.....	34
Figura 9: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 26.....	34
Figura 10: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28	35
Figura 11: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28	35
Figura 12: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28	36
Figura 13: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28	36
Figura 14: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 30.....	37
Figura 15: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32	37
Figura 16: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32	38
Figura 17: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32	38
Figura 18: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 33 e 34	39
Figura 19: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 33 e 34	39
Figura 20: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 40.....	40
Figura 21: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58	41
Figura 22: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58	41
Figura 23: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58	41
Figura 24: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 50.....	42
Figura 25: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60.....	43
Figura 26: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60.....	43
Figura 27: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60.....	44
Figura 28: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60.....	44
Figura 29: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 61 e 62	45
Figura 30: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80	46
Figura 31: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80	46
Figura 32: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80	46
Figura 33: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80	46
Figura 34: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 134.....	47

Figura 35: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes ao terceiro período	48
Figura 36: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes ao terceiro período.....	48
Figura 37: Representação – Lead – notícia.....	63
Figura 38: Instrução de escrita orientada	64
Figura 39 à figura 51: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada	89
Figura 52: PowerPoint sobre o texto argumentativo com tarefa de produção escrita.....	102
Figura 53 à figura 73: Instrução de escrita orientada da turma 1 do 7º ano.....	103
Figura 74 à figura 91: Instrução de escrita orientada da turma 2 do 7º ano.....	124

Índice de tabelas

Tabela 1: Anos letivos relatados no Relatório.....	22
Tabela 2: Dados da 1ª avaliação da competência da escrita.....	29
Tabela 3: Cronograma da síntese das atividades pedagógicas de escrita orientada	30
Tabela 4: Quadro síntese da primeira avaliação.....	49
Tabela 5: Quadro síntese da primeira avaliação.....	49
Tabela 6: Quadro síntese da primeira avaliação.....	50
Tabela 7: Quadro síntese da primeira avaliação.....	50
Tabela 8: Quadro síntese da primeira avaliação.....	51
Tabela 9: Quadro síntese da primeira avaliação.....	51
Tabela 10: Datas de atividades.....	62
Tabela 11: Datas de atividades.....	62
Tabela 12: Comentários das alunas	70
Tabela 13: Resultados da diagnose no 7.º ano (ano letivo 2015/2016).....	82
Tabela 14: Resultados da primeira avaliação do primeiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	83
Tabela 15: Resultados da segunda avaliação do primeiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	84
Tabela 16: Resultados da primeira avaliação do segundo período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	85
Tabela 17: Resultados da segunda avaliação do segundo período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	86
Tabela 18: Resultados da primeira avaliação do terceiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	87
Tabela 19: Resultados da segunda avaliação do terceiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)	88

Índice de gráficos

Gráfico 1: Primeira regra de escrita orientada, turma 10.º ano	67
Gráfico 2: Segunda regra de escrita orientada, turma 10.º ano	68
Gráfico 3: Terceira regra de escrita orientada, turma 10.º ano.....	69
Gráfico 4: Quarta regra de escrita orientada, turma 10.º ano	69
Gráfico 5: Primeira regra de escrita orientada, turma1 - 7.º ano.....	71
Gráfico 6: Segunda regra de escrita orientada, turma1 - 7.º ano.....	71
Gráfico 7: Terceira e quarta regras de escrita orientada, turma1 - 7.º ano	72
Gráfico 8: Primeira regra de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano	72
Gráfico 9: Segunda regra de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano	73
Gráfico 10: Terceira e quarta regras de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano	73

Lista de abreviaturas e siglas

EBSLP - Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico

EBSLP - Escola Secundária Antero de Quental

ESJEA - Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade

PCE - Projeto Curricular de Escola

PAA - Plano Anual de Atividades

PROFIJ - Programa formativo de inserção de jovens

Introdução

«A essência da arte do professor reside em decidir qual o tipo de ajuda necessária numa dada circunstância e como é que essa ajuda pode ser oferecida. Fica bem claro que neste processo não há uma fórmula única.»

Donaldson, Margaret, *Children's Minds* (1978)

O presente relatório visa apresentar uma reflexão crítica da prática pedagógica desenvolvida em três escolas da Região Autónoma dos Açores: Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico (EBSLP), Escola Secundária Antero de Quental (ESAQ) e Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade (ESJEA). Este trabalho é realizado no âmbito do 2.º ano do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

À semelhança de outros relatórios realizados no mesmo âmbito, pretende-se apresentar um estudo na área do ensino. Assim, optou-se por trabalhar a competência da produção escrita.

Ao longo dos anos, tem-se verificado que os alunos apresentam dificuldades na referida área. Procuram-se justificações e realizam-se análises, procurando chegar a diversas conclusões. Porém, o ideal seria vislumbrar suportes adaptáveis às diversas dificuldades dos alunos com que cada professor trabalha anualmente, de modo a “proporcionar à criança (...) actividades que desafiem e estimulem a criança, mas que possam ser efectuadas sob a orientação do adulto ou de um par mais preparado.” (Vasconcelos, 1999: 10).

Convém não esquecer que a escola pública é a instituição que acolhe todos os seres humanos sem discriminação social, religiosa ou étnica. Por isso, deve ser garantida uma educação de qualidade como um direito individual e universal. Este direito está, aliás, consignado na Constituição da República Portuguesa, no CAPÍTULO III - Direitos e deveres culturais, Artigo 73.º - (Educação, cultura e ciência). A escola tem, portanto, o dever de proporcionar condições para que o aluno tenha sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem, atendendo às especificidades de cada discente, como Ser de uma comunidade complexa e, por vezes, disfuncional.

O papel do professor, neste contexto, é crucial não se limitando à transmissão de saberes. Segundo “Berk & Winsler (1995), citados por Vasconcelos (1999), ‘o papel do professor, mais do que ensinar às crianças aquilo que elas estão prontas para aprender, ou proporcionar-lhes tarefas para as quais elas já adquiriram as operações mentais necessárias, é manter as tarefas (...) ligeiramente acima do seu grau de funcionamento autônomo’ (p. 26).” (Vasconcelos, 1999: 10).

Tendo em conta a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, “influenciado por vários fatores, interno e externo, individual e social” (Netto, 2002: 9)” (citado a partir de Lima, 2009: 1), é primordial considerá-lo como uma organização dinâmica onde ocorrem mudanças diárias e imprevisíveis. O professor tem, por esta razão, de possuir competências profissionais (científicas e pedagógico-didáticas) que lhe permitam analisar o perfil dos alunos e adequar a sua intervenção à situação educativa concreta e específica.

Neste âmbito, a exercitação da escrita em contexto escolar surge como um elemento determinante no desenvolvimento de competências académicas e pessoais que permitem ao indivíduo/aluno exercer a sua cidadania de forma consciente e plena. É primordial, por isso, que se criem na escola momentos letivos que promovam esta atividade, que requer ações proficientes quer por parte do professor quer por parte do aluno. Estas ações, neste estudo, terão como fio condutor o conceito de *Scaffolding*. De acordo com T. Vasconcelos (1999), Wood et al (1976) são os primeiros a introduzir esta metáfora, que é utilizada para designar “as intervenções do adulto de índole tutorizada as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa.” (Vasconcelos, 1999: 12).

Como para qualquer aprendizagem a desenvolver no aluno, também na atividade de escrita, o professor tem que ser o ponto de partida/estímulo para o aluno e tem a responsabilidade de conceber uma ação pedagógica que resulte na aprendizagem definida como objetivo de desenvolvimento. Para tal, é importante saber que cada aluno aprende de forma diferenciada. A maioria dos alunos necessita de um ensino mais dirigido e de metodologias variadas para que as aprendizagens definidas possam ser realizadas com sucesso. O professor procura, por isso, estratégias e metodologias que possam ir ao encontro dessa diversidade e dos ritmos próprios de cada aluno ou de cada grupo de alunos. Foi essa a razão pela qual se optou por investigar e aplicar estratégias de suporte no desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a competência de

escrita, em aspetos específicos como a construção frásica, por exemplo.

A “colocação de andaimes” como estratégia de ensino da escrita poderá contribuir para o sucesso da melhoria da produção textual no ensino básico e secundário, tendo em conta que “permite às crianças fazerem de modo independente aquilo de que são capazes ao mesmo tempo que aquilo que elas não são capazes é feito com o apoio do tutor” (Vasconcelos, 1999: 12). Trata-se, portanto, de uma estratégia orientada para o sucesso escolar do aluno, com base numa dinâmica pedagógico-didática de trabalho sustentado para a autonomia, assumindo-se que, como refere Bento (1995), o ato educativo proporciona a possibilidade de um indivíduo construir a sua autonomia.

Importa, contudo, esclarecer que a estratégia em causa não diz respeito a uma simplificação da tarefa, nem a uma tentativa de ajudar o aluno a realizar, com apoio do professor, aquilo que diz respeito à aprendizagem em si mesma. Como refere “Greenfield (1984), o processo de pôr andaimes” não envolve simplificar uma tarefa: mantém a dificuldade da tarefa, mas simplifica o papel da criança mediante o apoio do adulto.” (Vasconcelos, 1999: 12).

Para a reflexão em torno das questões enunciadas, foi realizado o estudo que agora se apresenta neste relatório e que apresenta a estrutura a seguir descrita.

O primeiro capítulo deste trabalho destina-se à contextualização do estudo: a caracterização da experiência profissional dos anos letivos 2013/2014 e 2015/2016, das turmas participantes no estudo de investigação-ação no ano letivo 2016/2017, a definição do campo de investigação-ação e dos respetivos objetivos, além das limitações da investigação. No segundo capítulo, realizar-se-á o enquadramento teórico do estudo. Neste sentido, será apresentada a revisão da literatura sobre a estratégia pedagógica de suporte à produção escrita. Seguidamente, serão apresentados alguns princípios orientadores da didática da escrita e a conceptualização da estratégia pedagógica *Scaffolding* (colocação de andaimes). O terceiro capítulo deste trabalho apresentará e analisará a estratégia de ensino subjacente à intervenção pedagógica-didática com os respetivos planos de intervenção para as turmas participantes no estudo de investigação-ação. No último capítulo, serão apresentados e analisados os resultados obtidos da análise das produções escritas das turmas participantes no estudo e, por fim, serão apresentadas as conclusões.

Em conclusão, educar é, segundo Freire (2007), um ato ideológico que requer uma ação educativa sob o prisma da autonomia. Por isso, quando o professor organiza a

intervenção pedagógico-didática a partir de uma estratégia como o *scaffolding*, permite que “a criança seja ela própria a regular o apoio necessário à prossecução da actividade.”, sabendo que “deve diminuir o suporte quando percebe que a criança é capaz de trabalhar independentemente.” (Vasconcelos, 1999: 15)

Capítulo 1 – Contextualização do estudo

«A Educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.»

John Dewey, *How We Think* (1933)

A definição da área para uma intervenção educativa monitorizada no meu contexto de trabalho resultou da observação contínua das principais dificuldades dos alunos com que trabalhei ao longo dos últimos quatro anos letivos. Para uma melhor caracterização do perfil geral desses alunos, apresentarei dados considerados relevantes das turmas dos anos letivos de 2013-2014 e de 2015-2016.

A caracterização dos alunos do ano letivo 2016-2017 terá uma maior atenção por terem participado no estudo da intervenção educativa monitorizada que se apresenta também como objeto de discussão neste relatório.

Contextualização do estudo

O estudo desenvolvido ao longo deste projeto partiu da minha experiência profissional como professora no mesmo contexto geográfico alargado, o Arquipélago dos Açores.

As unidades orgânicas em que trabalhei nos anos letivos mencionados neste estudo foram as seguintes:

ANOS LETIVOS	UNIDADES ORGÂNICAS
2013-2014	Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade – Angra do Heroísmo
2015-2016	Escola Secundária Antero de Quental – Ponta Delgada
2016-2017	Escola Básica e Secundária Lajes do Pico

Tabela 1: Anos letivos relatados no Relatório



Figura 1: Mapa do Arquipélago dos Açores -<http://www.prof2000.pt/users/jsantos/teresa/index.htm>

Quanto à Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo, esta unidade orgânica resulta da junção de dois estabelecimentos de ensino, a saber, a Escola Industrial e Comercial de Angra do Heroísmo e o Liceu Nacional de Angra do Heroísmo. Ambos remontam ao século XIX e desempenharam um notável papel na formação cívica, na instrução e na cultura do seu meio e das ilhas adjacentes, uma vez que não existia o ensino secundário generalizado. A escola deve o seu nome ao 1.º Reitor do Liceu, Padre Jerónimo Emiliano de Andrade, Comissário de Estudos e professor vitalício da quinta e sexta cadeiras do liceu desde 6 de agosto de 1846. Para além de educador e pedagogo notabilíssimo, com mais de vinte manuais publicados nos Açores e no País, foi um homem de pensamento liberal. Sobre ele se diz que "para ele a educação foi mais que simples instrução; foi uma construção". O compêndio mais famoso foi a *Topografia da Ilha Terceira* (Rosa, 1987).

No ano letivo 2013-2014, fui colocada nesta escola na oferta de emprego para contrato no grupo de recrutamento [300] Português, ao abrigo do número 3 e seguintes do artigo 15.º do regulamento do concurso de pessoal docente aprovado pelo Decreto Legislativo Regional N.º 22/2012/A, de 30 de maio, retificado pela Declaração de Retificação n.º 39/2012, de 24 de julho.

Relativamente à Escola Secundária Antero de Quental, começou por ser o Paço dos Condes de Vila Franca. A estrutura física desta escola teve o seu início em 1829, ano em que Jacinto Inácio Rodrigues da Silveira, Barão de Fonte Bela, adquire o Paço. Após a sua demolição, dá lugar ao Palácio Fonte Bela que é construído nesse espaço. Em 1921, este edifício passa a ser o Liceu de Ponta Delgada que tinha sido instituído em 1852. Mais tarde, passa a denominar-se Liceu Antero de Quental, em homenagem ao grande mentor da geração de 70. Em 1979, o mais que centenário Liceu de Ponta Delgada retoma o nome do Poeta-Filósofo, o qual a Escola tanto se honra de ter como Patrono, passando a designar-se Escola Secundária Antero de Quental.

No ano letivo 2015-2016, fui colocada na oferta de emprego para contrato no grupo de recrutamento [300] Português, ao abrigo do número 3 e seguintes do artigo 15.º do regulamento do concurso de pessoal docente aprovado pelo Decreto Legislativo Regional N.º 22/2012/A, de 30 de maio, retificado pela Declaração de Retificação n.º 39/2012, de 24 de julho.

No que concerne à Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, esta unidade orgânica situa-se no Concelho das Lajes do Pico, região apelidada de Terra Baleeira,

uma vez que, até aos anos setenta, os seus habitantes tinham a tradição de caçar baleias. Relativamente à escola, é uma Unidade Orgânica que reúne todas as escolas das freguesias do respetivo concelho. A sede reúne as seguintes valências: jardim-de-infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário e ensino artístico.

Neste ano letivo, a minha colocação foi de Contrato a Tempo Indeterminado na EBS Lajes do Pico, no âmbito do concurso externo extraordinário de provimento de pessoal docente para o ano escolar de 2016-2017, no grupo de recrutamento 320 – Francês.

1.1. Experiência profissional

Em 2013-2014 e em 2015-2016, lecionei a disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico, tendo a minha experiência anterior incidido na docência específica a alunos integrados na Educação Especial¹. No relato da experiência profissional, menciono estes dois anos letivos por me ter sido concedida pelos presidentes do conselho executivo das escolas a respetiva autorização (Anexo 1).

A experiência profissional aqui relatada tem em consideração, especificamente, a docência na disciplina de Português. Por essa razão, não foi integrada a informação relativa a funções profissionais por mim exercidas em âmbitos como: lecionação da disciplina de Francês, Educação Especial, Direção de Turma, Coordenação do Apoio Educativo, Secretariado de Exames, projetos educativos, entre outras.

Na exposição das atividades realizadas nos anos letivos mencionados darei mais atenção a 2015-2016 por duas razões: em primeiro lugar, tive acesso aos cadernos diários dos alunos e em segundo lugar, o meu trabalho, nesse ano, fez parte de uma medida de promoção de sucesso escolar definida pelo Conselho Pedagógico da instituição, tendo, por isso, sido objeto de relatórios e de materiais para apresentação e avaliação interna.

¹ Decreto Legislativo Regional nº 17/2015/A, 22 de junho.

1.1.1. Ano letivo 2013-2014

No ano letivo de 2013-2014, trabalhei na escola Jerónimo Emiliano de Andrade, Angra do Heroísmo. Destaco o trabalho realizado numa turma do 8.º ano, uma vez que as restantes turmas apresentavam especificidades curriculares ajustadas ao seu perfil escolar: turmas com projeto curricular adaptado² e turmas do projeto Fénix³, no âmbito do qual exerci funções enquanto professora do ninho. Estas medidas fazem parte do Projeto Curricular de Escola (PCE).⁴

A única turma do 3.º ciclo do ensino básico regular era a do 8.º ano, constituída por vinte e quatro alunos, dos quais quinze raparigas e dez rapazes, com média de idades de treze anos, havendo apenas uma aluna com o registo de uma reprovação no sexto ano de escolaridade. A generalidade dos alunos revelava interesse e motivação para as atividades escolares. Estes alunos transitaram todos para o 9.º ano, no final desse ano letivo, com níveis de três e de quatro, tendo sido registado apenas um caso de uma aluna que transitou com dois níveis inferiores a três.

No que diz respeito às dificuldades com que estes alunos mais frequentemente se deparavam, tenho de destacar o domínio da escrita. Demonstravam graves dificuldades em organizar as ideias e em transpô-las para uma frase com coesão e coerência. Além dos problemas relacionados com a organização da informação, revelaram dificuldades em fazer a distinção entre língua falada e língua escrita, dado que utilizavam na escrita a representação da língua falada. Tinham. Também grandes dificuldades em pontuar a frase, o que desencadeava desorganização frásica, desadequação na articulação dos constituintes frásicos e, consequentemente, produção de sentidos diversos dos pretendidos. Revelaram, ainda, dificuldades na construção de frases, nomeadamente na articulação de palavras e de expressões, de períodos e de parágrafos.

² Decreto Legislativo Regional n.º 15/2006/A de 7 de Abril de 2006 –Turma com projeto curricular adaptado têm articulação, obrigatoriamente, com o estabelecido no projeto curricular da escola e permite, sempre que o seu número o justificar, a junção de alunos com características e necessidades educativas especiais semelhantes, de uma mesma escola ou grupo de escolas limítrofes.

³ <http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/projeto%20fenix/Paginas/default.aspx> - O Programa Fénix, neste ano letivo foi uma iniciativa que visava combater o insucesso escolar no ensino básico. Assentou num modelo em que os alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática eram integrados temporariamente em “ninhos”, onde era ministrado um ensino mais personalizado, com respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Funcionando no mesmo tempo letivo do que a turma de origem, o que permitiu não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo, os alunos do ninho regressavam à sua turma de origem assim que o nível de desempenho esperado fosse atingido.

⁴ O Projeto Curricular de Escola (PCE), enquadrado legalmente no Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto, define prioridades curriculares e constitui o suporte para o desenvolvimento curricular de cada turma e para o Plano Anual de Atividades (PAA).

Para os problemas diagnosticados, recorri a várias técnicas e métodos habitualmente aplicados nas atividades de recuperação de dificuldades mediante a utilização de procedimentos de escrita orientada. Será dado destaque às quatro regras de escrita que os alunos deveriam respeitar na realização de atividades de produção escrita. Essas quatro regras de escrita eram as seguintes:

Primeira regra – Dividir a questão ou enunciado em partes, devendo cada parte corresponder a um parágrafo, tendo em conta que:

- o primeiro parágrafo torna explícito o título da obra/artigo/livro em referência e do seu autor, além de uma opinião pessoal sobre o texto;
- o segundo parágrafo começa por “De facto, ...”;
- o terceiro parágrafo inicia-se com “Relativamente a\à....”.

Segunda regra – Evitar ultrapassar as 12 palavras em cada frase simples ou oração coordenada ou subordinada (pode ajudar ter em atenção a pontuação ou o conector).

Terceira regra – Evitar usar mais do que uma vez a conjunção simples [e] ou [mas] e usar sinónimos para o verbo *achar* [*acho que*], no momento de expressar uma opinião. Usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Quarta regra – Colocar a pontuação com uma cor colorida diferente da cor usada para escrever o texto e sublinhar os conectores.

1.1.2. Ano letivo 2015-2016

No ano letivo em questão, a turma de sétimo ano analisada correspondeu ao único nível de ensino regular⁵ inserida na minha atividade letiva. Esta turma era constituída por 19 alunos, dos quais 10 raparigas e 9 rapazes, havendo 3 alunos repetentes. A turma em questão estava integrada no Programa Integrado de Promoção do Sucesso na Escola – *Prosucesso*⁶ que passo a apresentar pormenorizadamente. Assim, as estratégias implementadas passaram por "trocas", calendarizadas, traduzindo-se no desdobramento de turmas geminadas, havendo documentação e planificação

⁵ <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/2884> - Lei n.º 46/86, DR 237, SÉRIE I de 1986-10-14, alterada pela Lei n.º 115/97, DR 217, SÉRIE I-A de 1997-09-19 – Conjunto de atividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

⁶ <http://prosucesso.azores.gov.pt/>

criada para o efeito de forma a promover as "trocas" de forma pacífica e, simultaneamente, motivadora, na ótica dos alunos. Este processo ocorreu em trabalho colaborativo. As atividades e alterações foram operadas no sentido de colmatar lacunas detetadas nos alunos. Estas foram registadas como promovendo a qualidade das aprendizagens. Além disso, a implementação do *ProSucesso* no 7.º ano, passou por uma rotação de alunos, por entender ser necessário conhecer-se melhor as aptidões e as dificuldades dos alunos, assim desenvolveu-se uma relação de confiança, assegurando, deste modo, uma implementação mais serena de uma medida que carecia ser pensada, planeada para dar alguns frutos. O trabalho nas turmas geminadas realizou-se através de atividades de superação de dificuldades (umas decorrentes da avaliação, outras previamente planificadas e redefinidas a partir da experiência de trabalho como docente) e tarefas concretas de valorização e de aplicação de técnicas e de métodos de estudo.

Ao longo do ano, foi possível verificar que os alunos em trânsito, nas turmas germinadas, reagiram bem e terão sido beneficiados com a “viagem”;- a turma de adoção terá contribuído para a integração dos visitantes; - nem sempre a turma recetora terá beneficiado com os visitantes, mas, perante esta constatação, as docentes tiveram outro tipo de atenção ao caso.

Inteligente é aquele que quer aprender!

República
ESAQ

Português

J-K E-D
H-I C-B
F-G

Passaporte **ProSucesso**

7.º
Nome: _____ n.º _____

Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação
Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação
Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação
Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2015 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação	Data: __/__/2016 <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Expressão Oral Autoavaliação

Figura 2: Passaporte de trocas de turmas

Desta forma, o grupo de docentes que lecionaram a disciplina de Português ao 7º ano, trabalharam num “clima de cooperação e colaboração” (p. 5, *ProSucesso*) que,

decerto, contribui para a consecução da” Meta 1. Foco na Qualidade das aprendizagens dos alunos” (p. 9, *idem*), aliás, implementada desde o diagnóstico efetuado no início do ano letivo, após o que foram (e continuam a ser) elaboradas estratégias de remediação das dificuldades mais prementes dos alunos, como, por exemplo, a nível da Leitura/Educação Literária, o fazer inferências, descritor de desempenho do Programa e Metas de Português do Ensino Básico⁷ que tem recebido, da parte do grupo de docentes, um trabalho mais cuidado no sentido de os alunos realizarem efetivamente esta aprendizagem que condiciona muitas outras, não só naqueles, mas de igual forma nos outros domínios de aprendizagem.

Posto isto, acresce dizer que o funcionamento de turmas geminadas, pese embora o facto de poder acarretar vantagens para a aprendizagem dos alunos, indiretamente, através de horários dispersos, coarta a motivação dos professores, peça essencial neste *puzzle* de promoção de sucesso.

Todos os alunos apresentavam problemas ao nível da expressão escrita, mas níveis de dificuldades díspares. Estas incidiam principalmente na organização temática, discursiva e na pontuação, os alunos revelavam graves problemas não só em identificar a posição da vírgula, como também escreviam sem pontuação. Também na ordem das palavras na frase: os discentes demonstraram dificuldades em organizar a interligação entre o predicado verbal e o sujeito, além dos seus complementos. Na coesão lexical, verificou-se reiteração lexical da mesma palavra ou expressão, dificuldades na substituição lexical, isto é, substituição de uma unidade lexical por outra que com ela mantém relações de sentido. Na coesão estrutural, ocorriam erros no paralelismo estrutural, havendo a repetição simétrica de construções - em frases, períodos ou parágrafos contíguos ou próximos.

Na coesão referencial, não se conseguia verificar cadeias de referência; isto é, não havia uso de um conjunto de termos ou expressões (correferentes) que remetessem para a mesma entidade (referente). Mesmo os correferentes (elementos ou ocorrências textuais) não tinham referência autónoma que remetessem para o mesmo referente, não se verificando, assim, a integração de cadeias de referência como anáforas, catáforas, elipses e a correferência não anafórica.

Além disso, registaram-se dificuldades na coesão temporo-aspetual: foi possível observar problemas na sequencialização dos enunciados ao nível da lógica temporal e

⁷ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

da informação aspetual. Verificou-se, também, um mau uso correlativo dos advérbios, das expressões adverbiais de tempo e dos tempos verbais; ainda se apurou mau uso do compatível dos valores aspetuais dos verbos e do valor semântico; registou-se igualmente, aplicação desorganizada de conetores temporais; do correlativo dos tempos verbais e da ordenação sequencial dos eventos / das situações apresentados no texto.

O trabalho didático realizado com estes alunos, ao longo do ano letivo, partiu da observação e identificação das suas características, das suas potencialidades e das dificuldades mais prementes, através de um processo de diagnose que se estendeu ao longo dos últimos quinze dias de setembro. Para a captação do nível de competência escrita, usei os seguintes parâmetros de avaliação da escrita:

- **Organização temática e discursiva**
 - o Respeita o tema e a tipologia
 - o Produz um texto que respeita plenamente os tópicos e é coerente.
 - o Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.
- **Correção linguística**
 - o Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.
 - o Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.
 - o Produz discursos sem erros de ortografia.

Estes critérios de correção resultam de uma adaptação dos critérios de correção indicados na prova de avaliação nacional de Português do nono ano⁸.

Nesta avaliação foi possível concluir que os alunos, ao nível da escrita, revelam graves dificuldades, como se pode observar nos dados abaixo indicados e na grelha de dados do anexo 2.

Média Geral da Turma		28,5	
Positivas		1	
Negativas		19	
Níveis	1	5	25%
	2	14	70%
	3	1	5%
	4	0	0%
	5	0	0%
Total de alunos		20	100%

Tabela 2: Dados da 1ª avaliação da competência da escrita

⁸ <http://bi.iave.pt/exames/download/PF-Port91-F2-2015-CC.pdf?id=6041>

Através dos dados indicados, verificou-se que, em vinte alunos que realizaram a ficha, apenas se regista um nível positivo, em contraste com os dezanove níveis negativos, sendo a média geral da turma, nesta avaliação diagnóstica, inferior a trinta por cento. Assim, verifica-se que a maior dificuldade dos discentes reside no item - Organização temática e discursiva.

Depois de corrigir e analisar as produções escritas, foi possível elaborar um plano de intervenção gradual de forma a solucionar lacunas de coesão e coerência⁹.

Esse plano de intervenção foi marcado por atividades realizadas ao longo do ano letivo de setembro de 2015 a março de 2016.

Para efeitos de exposição neste relatório descreverei as atividades e tarefas realizadas em 16 aulas, de dois cadernos diários de duas alunas¹⁰, especialmente orientadas para o desenvolvimento da competência de escrita:

DATAS	SÍNTESE DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ESCRITA ORIENTADA
25/09/2015	Produção de texto colaborativa a partir da avaliação diagnóstica e correção de vários textos individuais produzidos pelos alunos do teste de diagnóstico.
01/10/2015	Atividades de sistematização e consolidação de substitutos lexicais para algumas palavras gramaticais (conjunções).
02/10/2015	Idem
06/10/2015	Exercícios de escrita orientada conteúdos: parágrafo, período, frase.
13/10/2015	Exercícios de reformulação de texto com base no conceito de planificação da estrutura.
15/10/2015	Reescrita
19/10/2015	Exercícios de escrita orientada como elaborar uma introdução num texto de apreciação de um livro ou de um filme.
20/10/2015	Aplicação do conceito da aula anterior e produção de texto.
22/10/2015	Produção textual como reforço do conhecimento anterior.
09/11/2015	Exercícios sobre elaboração de uma introdução com base numa estratégia de ensino diferente da anterior.
19/11/2015	Esquematização – planificação – organização dos textos.
20/11/2015	Planificação e escrita de um texto argumentativo sobre a obra: “O Castelo de Faria”, de Alexandre Herculano.
23/11/2015	Associação da produção textual à planificação de um texto argumentativo de tema livre.
24/11/2015	Reforço de conhecimento anterior.
05/11/2015	Trabalho de inferências através de produção de desenhos: reorganização informação na elaboração de respostas.
14/03/2016	Diferenciação de respostas de desenvolvimento de respostas diretas.

Tabela 3: Cronograma da síntese das atividades pedagógicas de escrita orientada

⁹ Numa fase posterior, que incluiu o resto do primeiro período e o segundo foi possível analisar dados de duas amostras/alunas.

¹⁰ Estas discentes foram escolhidas por mim, uma vez que a aluna n.º1 era repetente, tendo tido negativa a português e a aluna n.º dois apresentava graves dificuldades na expressão escrita.

As estratégias de ação de ensino utilizadas nestas aulas foram:

- a) ensino de escrita que contempla aprendizagem de conceito declarativo (unidades gramaticais como “conector”, “conjunção”, “frase”, “período”, “parágrafo”) e conhecimento processual (planificação do texto, elaboração escrita, avaliação do texto, correção, reescrita);
- b) ensino de escrita com diversas incidências: num nível micro, com exercícios estruturados para consolidação de unidades específicas da composição, um nível macro: planificação e produção textual de tipologias planificadas para o ano letivo em questão;
- c) ensino de estratégias diferentes para a escrita (representação desenhada de situação interpretativas, entre outras).

Assim, no dia 25 de setembro de 2015, na lição número onze foi solicitado aos alunos que, depois de terem corrigido os erros ortográficos, conteúdo e alguma pontuação, reescrevessem os respetivos textos sobre a comunicação oral, destacando o número de palavras, a conjunção adversativa [mas] e copulativa [e]. Como produto final, elaborado em conjunto, resultou o seguinte texto produzido coletivamente em aula.

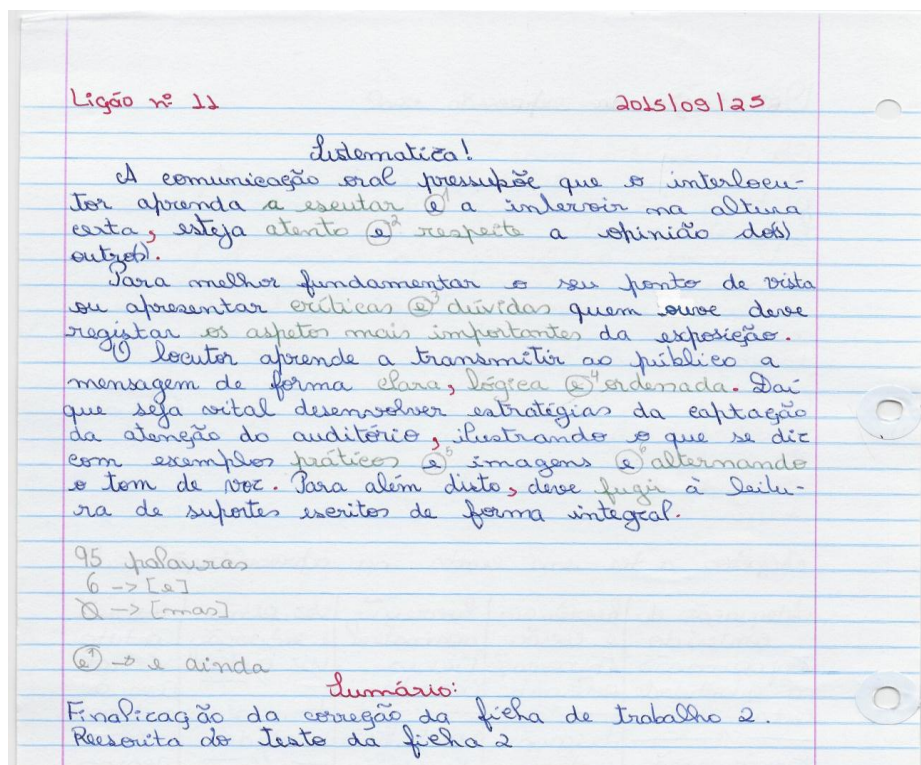


Figura 3: Apontamentos de caderno diário de uma aluna referentes à aula 11

O texto acima apresentado é o produto final de várias correções e retificações frásicas e ortográficas do grupo-turma. Contudo, os alunos não conseguiram substituir a conjunção “e” por locuções ou expressões equivalentes, apesar de terem tido acesso a um texto exemplificativo.

Depois da avaliação diagnóstica, foi possível introduzir gradualmente conteúdos de escrita orientada. Nas lições número 15 e 16 no dia um de outubro de 2015 e número 17, no dia 2 de outubro, realizaram-se várias atividades de sistematização e de consolidação gramatical sobre conteúdos relacionados com conectores (conjunções, advérbios conetivos e outras expressões ao serviço da coesão e coerência textuais), como exemplificam as figuras 4 e 5.

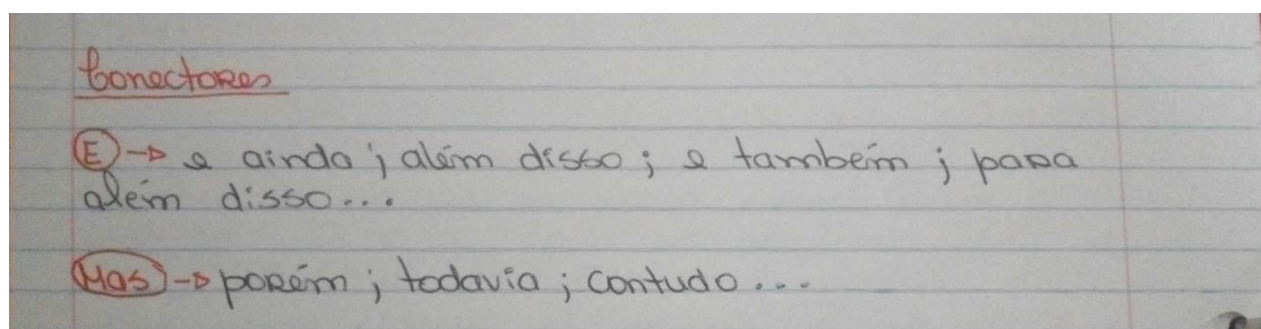


Figura 4: Apontamentos de caderno diário de uma aluna referentes às aulas 15 e 16

<u>Tipo de ligação</u>	<u>Exemplos</u>
ordenar/ enumerar	em primeiro lugar, de seguida, por último...
explicar ou retificar	isto é, ou seja por outras palavras, dizendo melhor, ou antes, quer dizer...
exemplificar / concretizar	por exemplo, como, mais concretamente, nomeadamente, particularmente...
introduzir uma relação de oposição	mas, contudo, no entanto, porém, apesar disso, embora, por outro lado...
introduzir uma relação de tempo	quando, antes, primeiro, depois, entretanto, logo que, até que, mais tarde, nesse momento, em seguida, ao mesmo tempo, no fim...
introduzir uma relação de causa	porque, visto que, dado que, considerando que...
introduzir uma relação de espaço	atrás, ao lado, em frente, ao fundo, à direita, no meio, em cima, por baixo...
defender uma ideia	de facto, efetivamente, com efeito, realmente, na verdade, na realidade, por um lado, por outro, deste modo...
concluir	em conclusão, em síntese, resumindo, enfim, é por isso que, portanto, assim, em suma...

Figura 5: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à aula n.º 17

Assim, no dia seis de outubro, nas lições número dezanove e vinte, foi possível começar os exercícios de escrita orientada para distinção entre parágrafo, período e frase. Comecei pela noção de “parágrafo” após ter verificado que, na correção dos alunos, havia uma correspondência direta entre esta unidade textual (“parágrafo”) e frase. Optei por integrar nestas atividades o conceito de “período” para marcar mais fortemente a distinção das unidades textuais período e parágrafo de unidade menor, frase. As imagens 6 e 7 mostram a sistematização registrada pelos alunos no final das atividades realizadas.

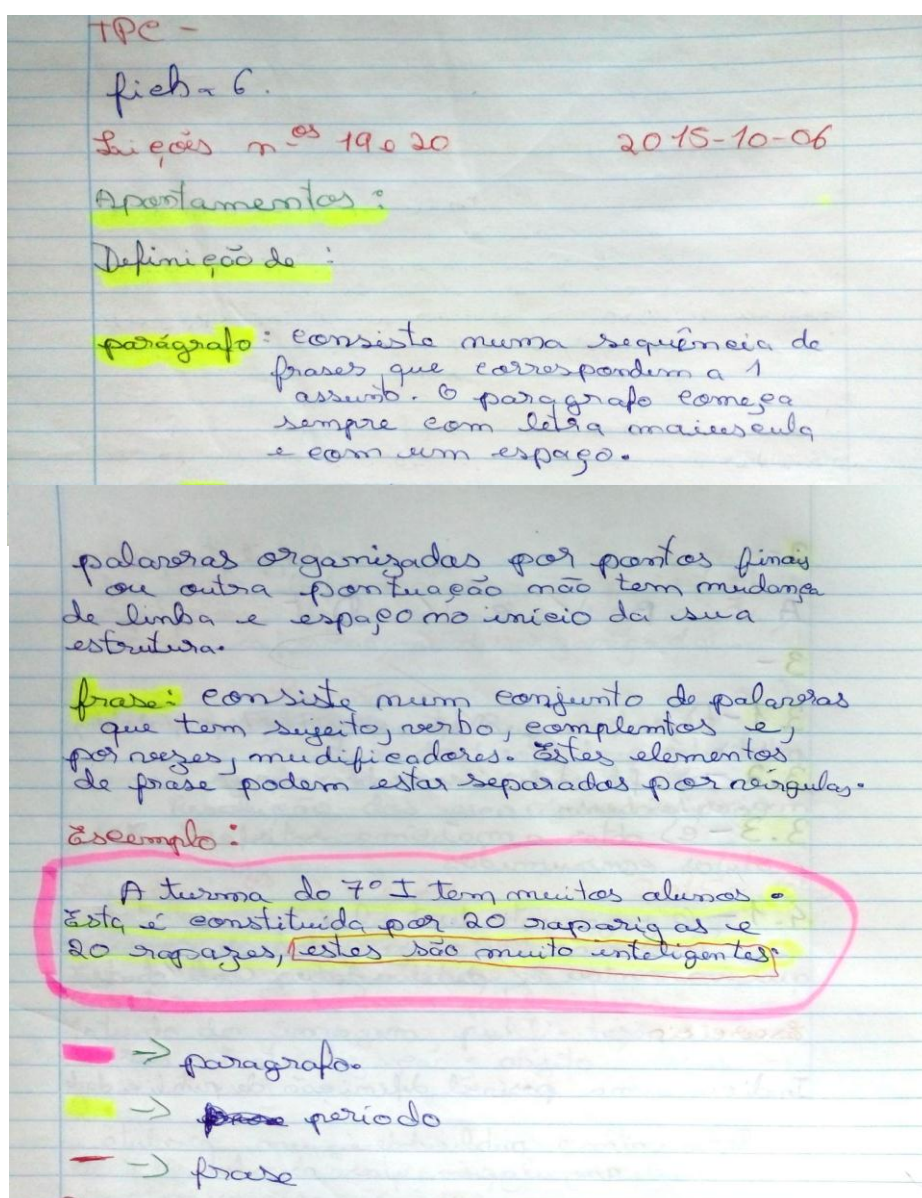


Figura 6: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 19 e 20

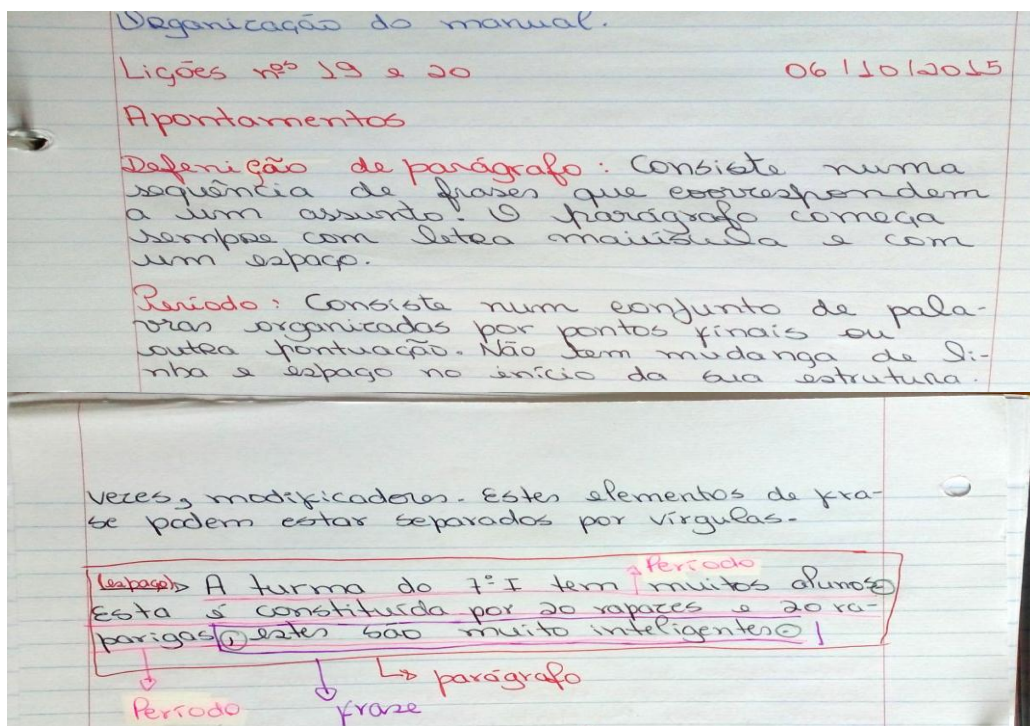


Figura 7: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 19 e 20

Só depois de os discentes trabalharem a noção de frase, é que foi possível, a partir do dia 13 de outubro, nas lições número 25 e 26, a introdução de conceitos básicos fundamentais de plano de texto para exemplificar, construir e sistematizar noções de organização de informação e de planificação textual como “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”. Como só neste dia é que foi possível concluir a correção da avaliação diagnóstica, foi aproveitada a correção do grupo III (relativa a produção textual).

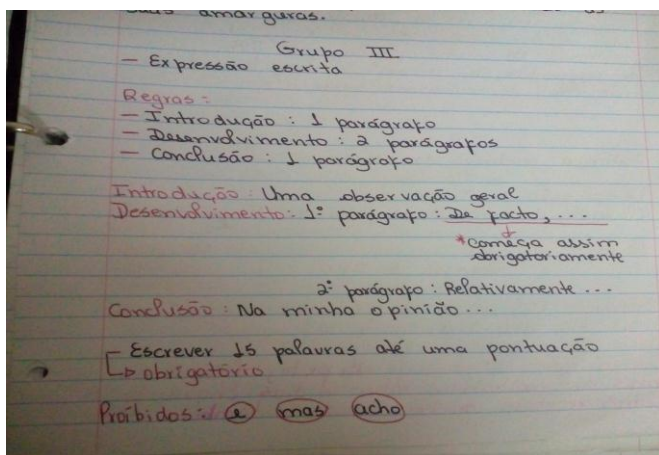


Figura 8: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 26

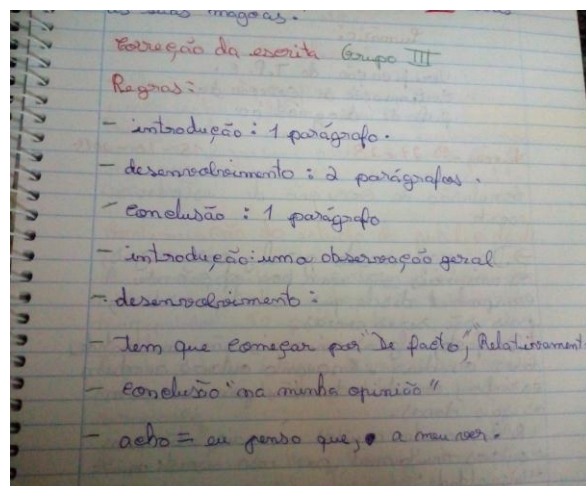


Figura 9: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 26

Primeira regra – Dividir a questão ou enunciado em partes, devendo cada parte corresponder a um parágrafo, tendo em conta que

- o primeiro parágrafo torna explícito o título da obra/artigo/livro em referência e do seu autor, além de uma opinião pessoal sobre o texto;
- o segundo parágrafo começa por “De facto, ...”;
- o terceiro parágrafo inicia-se com “Relativamente a\à...”.

Segunda regra – Evitar ultrapassar as 15 palavras em cada frase simples ou oração coordenada ou subordinada (pode ajudar ter em atenção a pontuação ou o conector).

Terceira regra – Evitar usar mais do que uma vez a conjunção simples [e] ou [mas] e usar sinónimos para o verbo *achar* [*acho que*], no momento de expressar uma opinião. Usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Quarta regra – Colocar a pontuação com uma cor colorida diferente da cor usada para escrever o texto e sublinhar os conectores.

De seguida, no dia 15 de outubro, foi possível reescrever um texto com as exigências atrás enunciadas. Assim, verificam-se as seguintes evoluções na escrita, após algumas correções ortográficas.

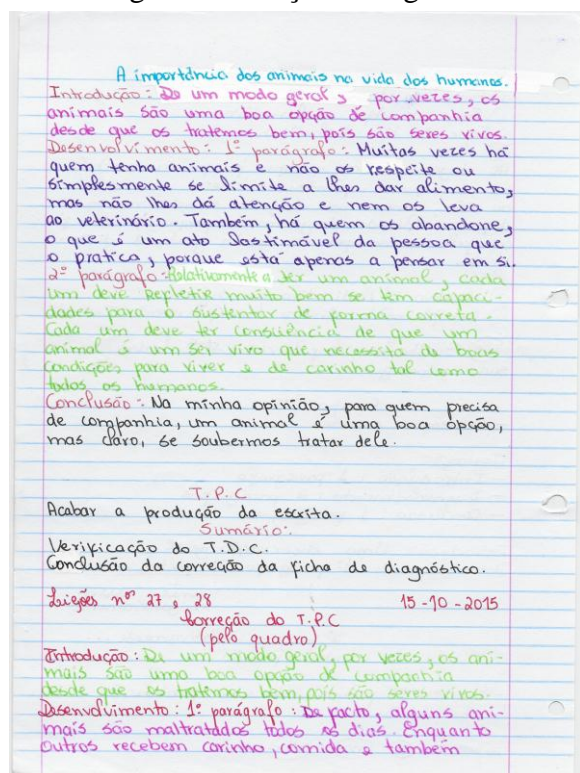


Figura 10: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28

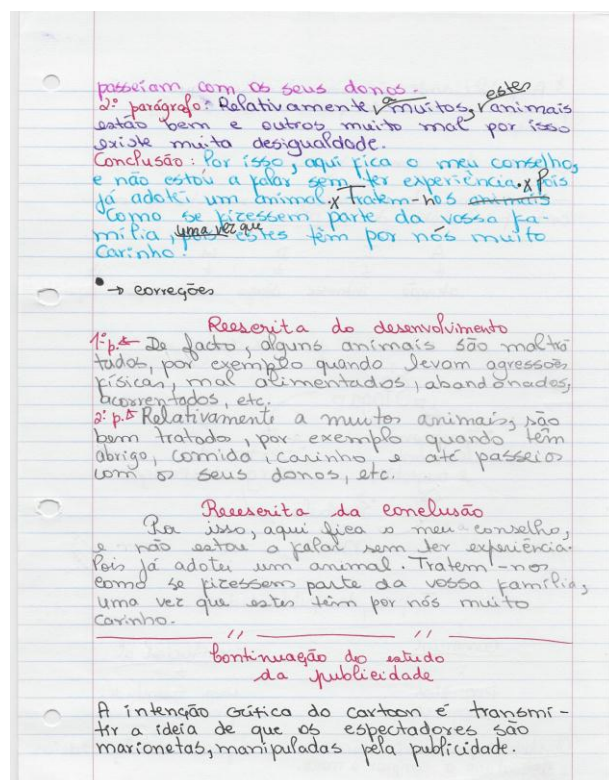


Figura 11: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28

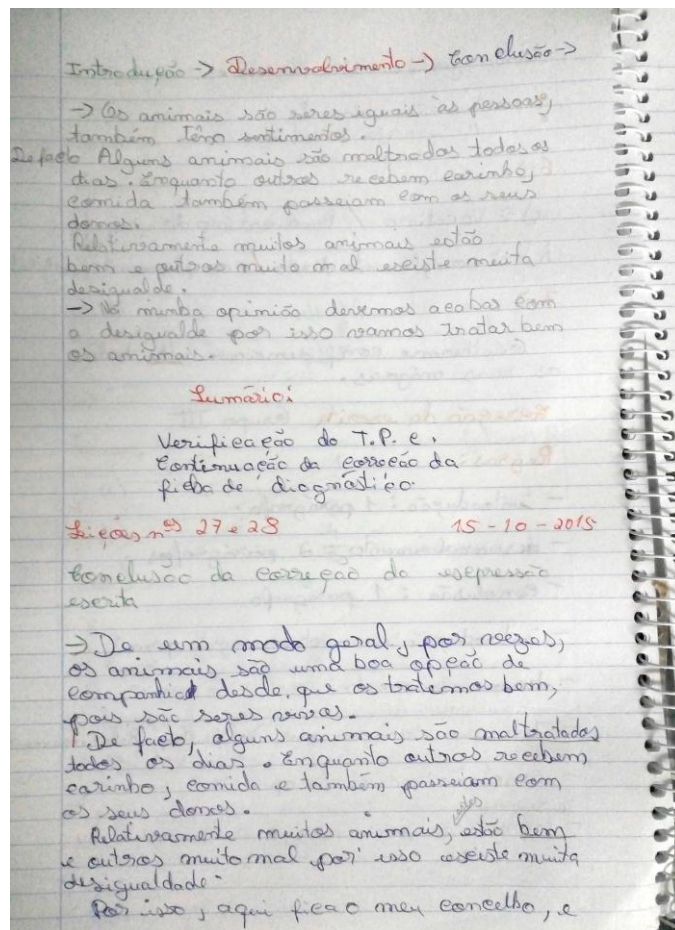


Figura 12: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28

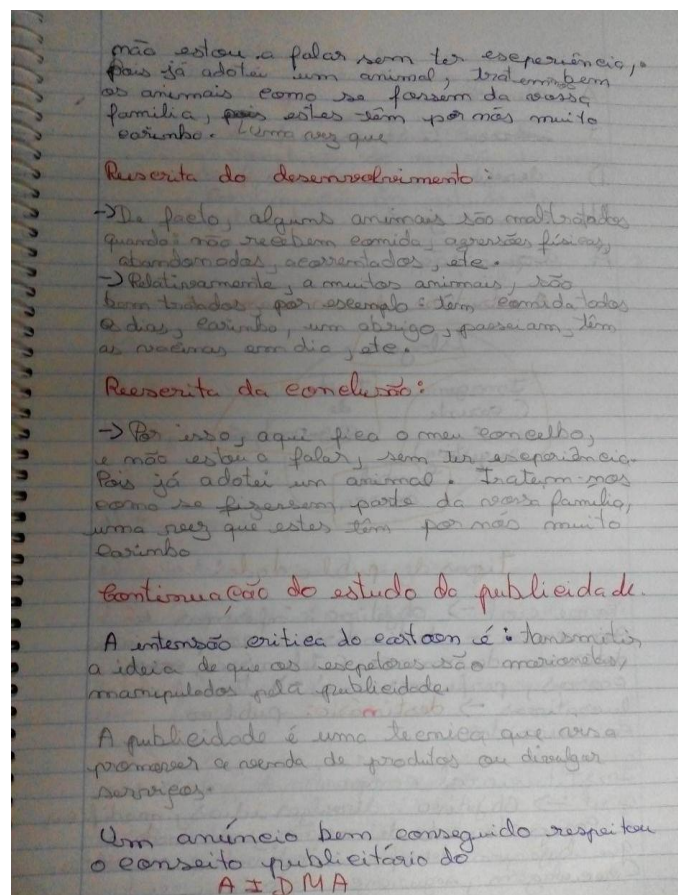


Figura 13: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 27 e 28

No dia 19 de outubro, na lição número trinta, foi possível trabalhar a noção de “introdução” na elaboração de texto ou de uma questão que envolvesse desenvolvimento. Nesta aula foi necessário, ainda, especificar melhor a estrutura da introdução, nomeadamente a referência ao título e obra/citação em estudo, além da observação/objetivo geral.

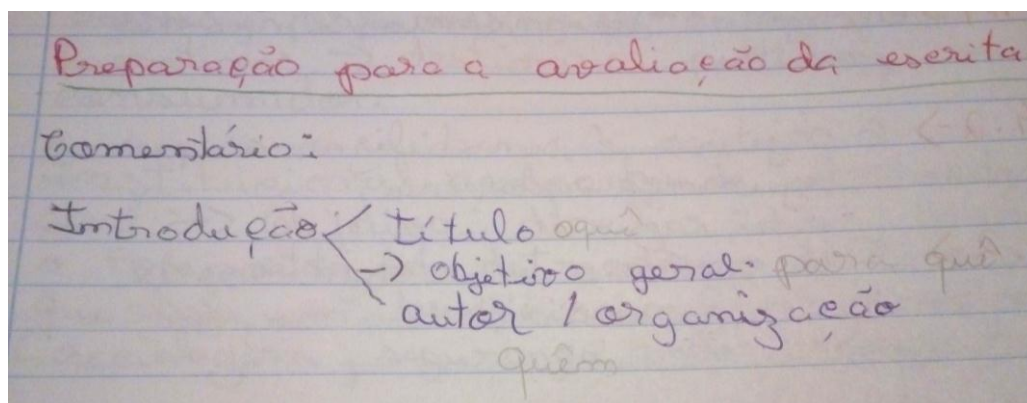


Figura 14: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 30

No dia 20 de outubro, foi possível aplicar, pela primeira vez, as novas estratégias para a reescrita da introdução. Como se verifica pelo desgaste da folha de trabalho, não foi fácil organizar o pensamento, tendo sido necessário a reescrever por várias vezes.

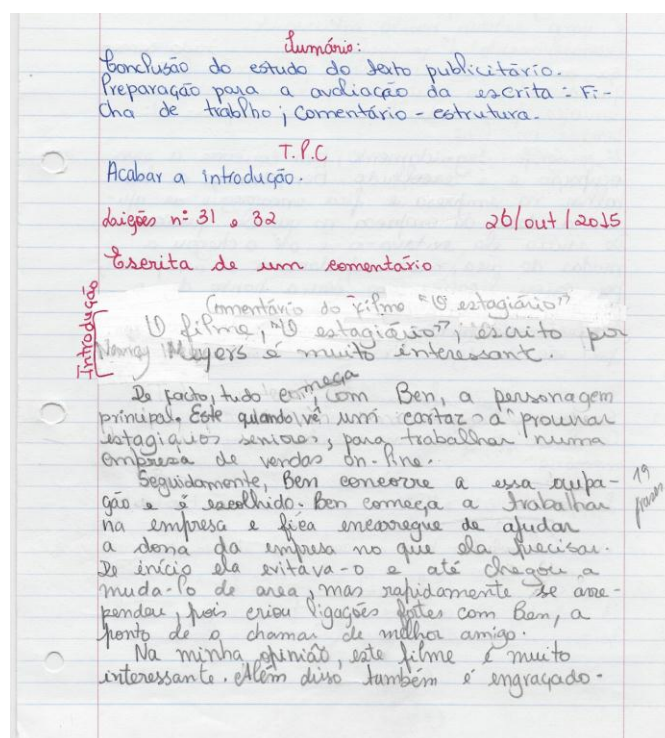


Figura 15: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32

Conclusão da preparação para a avaliação da escrita.

Comentário:

O comentário tem duas partes:

- > Introdução
- > Desenvolvimento -> de facto, relativamente
- > conclusão -> enfim, na minha opinião

Exercício:

Elabora um comentário sobre um livro, filme ou série.

O comentário tem que ter:

- > 8 Conectores
- > apenas 1 uma vez e e o mas
- > Também tem que ter no total 31 frases.
- > Cada uma frase tem que ter menos de 12 palavras

Modelo final:

Introdução -> Desenvolvimento -> conclusão

- > O livro A Fada Giarra escrito por Sophia de Mello Breyner Andersen, é um livro muito interessante.

Figura 16: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32

Sumário:

Conclusão do estudo texto
Publicação
Preparação para a avaliação
de escrita: comentário - estrutura.

Lições nº 31 e 32 20/10/2015

Exercício de comentário:

- > Introdução, desenvolvimento e conclusão
- > 3 parágrafos
- > Título da minha opção: A Fada Giarra
- > Assunto: como não ser vaidosa.
- > Autor: Sophia de Mello Breyner Andersen

Texto:

O livro A Fada Giarra escrito por Sophia de Mello Breyner Andersen é um livro interessante.

De facto, esta história diz-me que não nos devemos deixar levar pelas conversas dos outros. Por podem estar a falar, mas que não são boas pessoas.

Relativamente o que foi muito engraçado, é ver como que a fada deixava-se de cuidar da aldeia.

Na minha opinião devemos ler o livro pois não conseguimos tirar uma moral da história.

-> De facto, esta história diz-me que não nos devemos deixar levar pelas conversas dos outros. Por podem estar a falar, mas que não são boas pessoas.

No entanto, o que foi muito engraçado, é ver como que a fada deixava-se de cuidar da aldeia.

Relativamente a fada Giarra, foi bem, em tirar-lhe a vontade de andar a falar, pois ela aprendeu a não se preocupar com os outros.

-> Na minha opinião, devemos ler o livro, pois não conseguimos tirar uma moral da história.

Figura 17: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 31 e 32

No dia 22 de outubro, nas lições número trinta três e trinta quatro, foi possível continuar o reforço do ensino da estrutura tripartida e dos conectores associados.

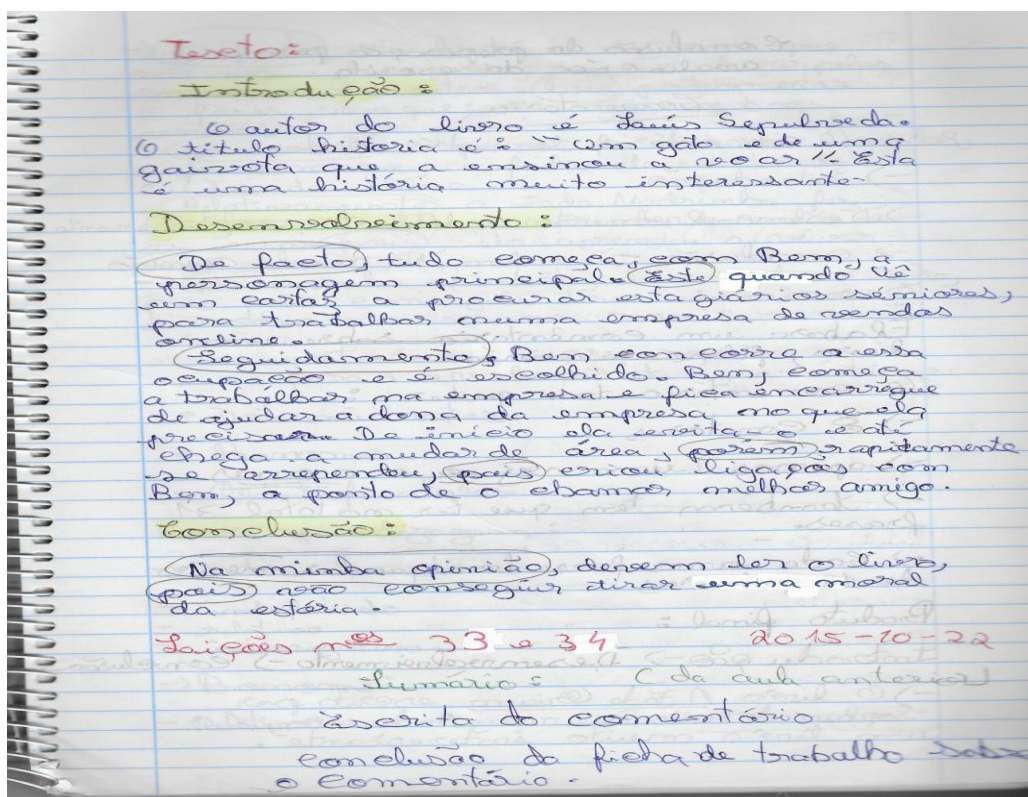


Figura 18: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 33 e 34

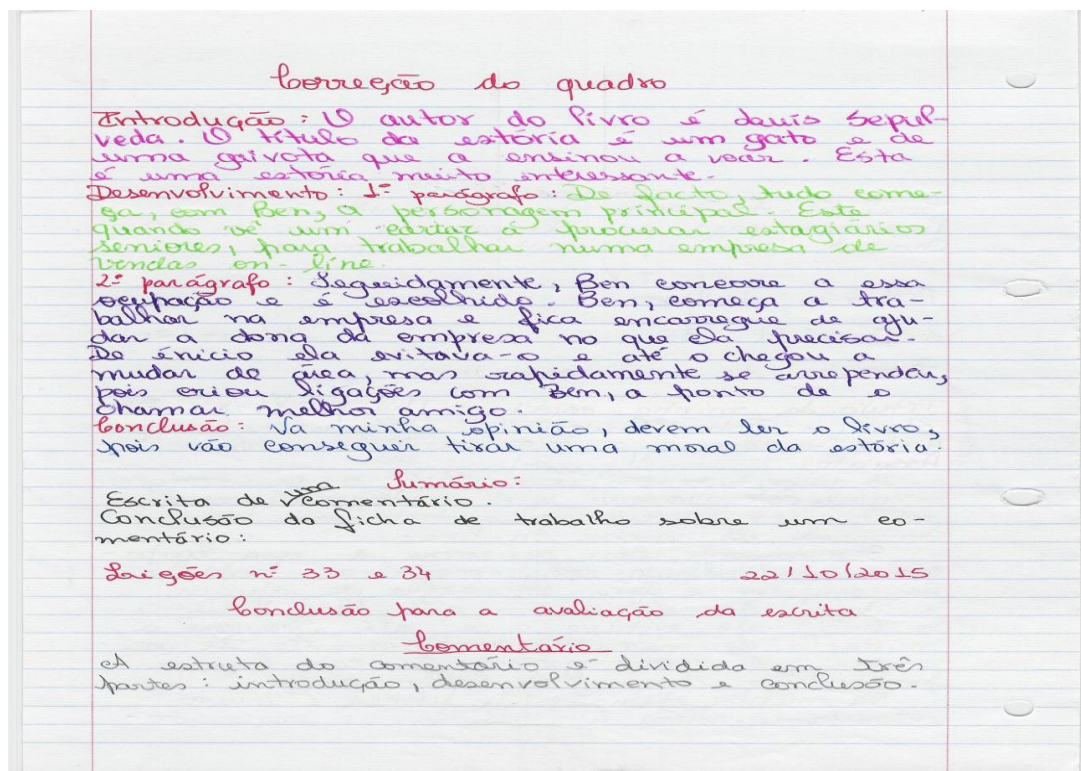


Figura 19: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 33 e 34

No dia nove de novembro de 2015, na lição número 48, foi possível verificar que os alunos já tinham noção da estrutura tripartida associada a conetores, contudo, ainda, revelavam dificuldades em organizar a informação na introdução.

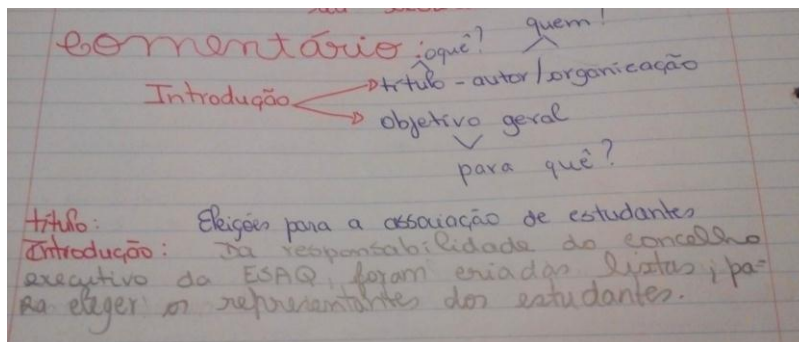


Figura 20: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 40

Depois desta primeira fase de introdução de regras, foi necessário reforçar os exercícios de escrita orientada com mais atividades de dificuldade gradualmente mais elevada. Para tal, numa segunda fase de exercício de escrita orientada, foi necessário introduzir planificação textual de modo a organizar a informação com coesão e coerência.

Assim, a partir do dia 19 de novembro, foi possível iniciar atividade acima referida. Numa primeira fase, retomou-se um texto já organizado e posteriormente segmentou-se o mesmo em partes e em esquema correspondente. Também foram assinalados os conetores.

Logo, numa primeira fase, ao fazer corresponder o texto a um esquema, os alunos puderam apreender a noção da disposição do exercício no espaço da folha. Numa segunda fase, iniciou-se o exercício pela esquematização para, posteriormente, se passar a textualização escrita. Além disso, foi necessário incluir a indicação de conectores.

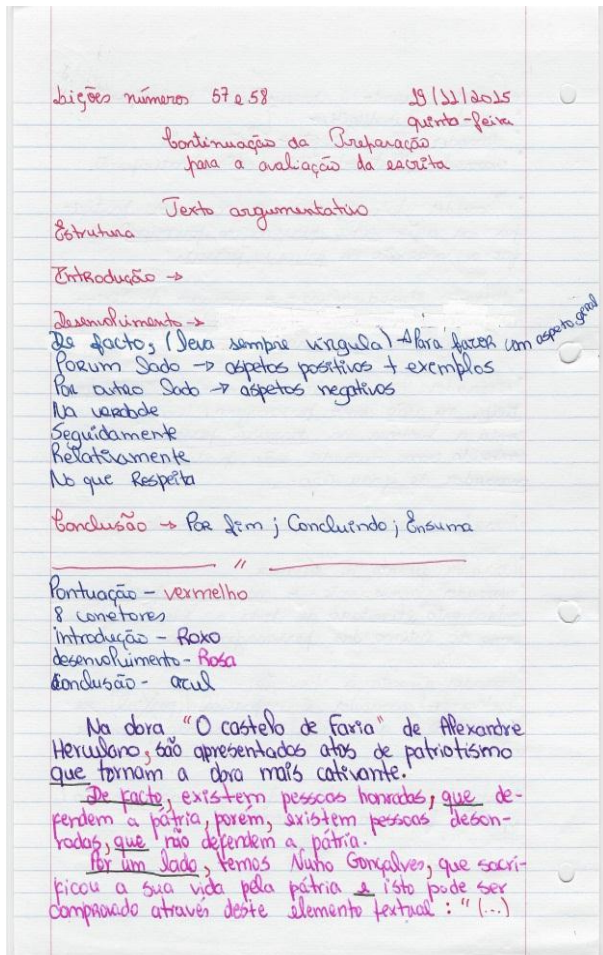


Figura 21: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58

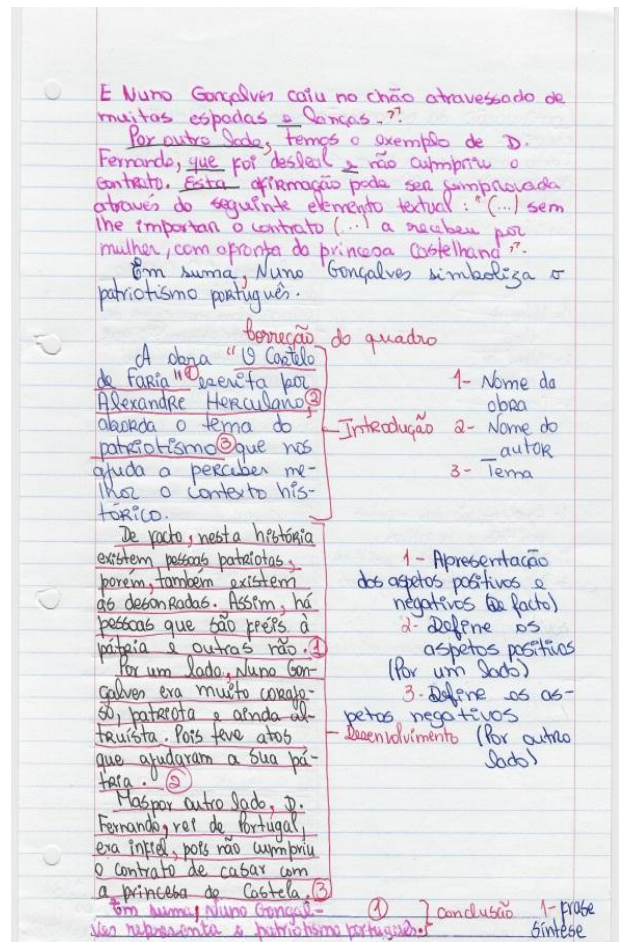


Figura 22: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58

Além de dividir o texto por cores, também foi necessário dobrar a página de trabalho a meio, de forma a equivaler os conteúdos e constituintes pela esquematização textual.

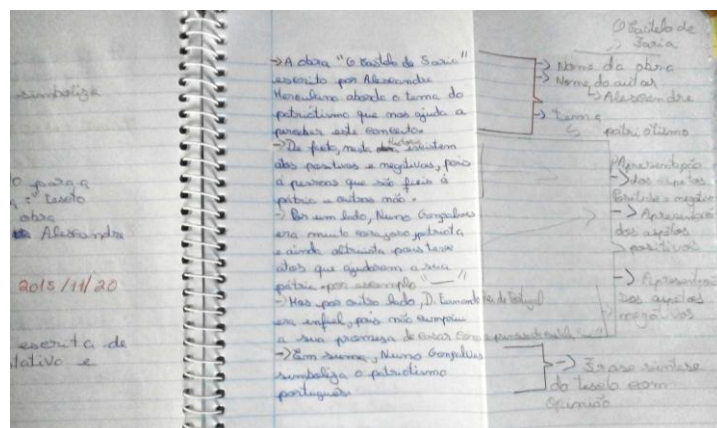


Figura 23: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 57 e 58

No dia 20 de novembro, na lição número 59 com a elaboração de um texto argumentativo sobre a obra: “Castelo de Faria” de Alexandre Herculano, foi possível organizar tópicos e esquema representativo da estrutura de texto.

Sumário

Continuação da preparação para a avaliação escrita.
 Texto argumentativo sobre a obra “O Castelo de Faria” de Alexandre Herculano.
 Fichas de Trabalho
 Lição nº 59

2011/2015

Tópicos

Introdução

- 1- Nome da obra
- 2- Nome do autor
- 3- Tema

- 1- Apresentação dos aspetos positivos e negativos
- 2- Define os aspetos positivos
- 3- Define os aspetos negativos

Desenvolvimento

- 1- Frase síntese de texto

Texto argumentativo
 A obra “O Castelo de Faria” de Alexandre Herculano tem momentos de grande patriotismo, o que torna a história muito cativante.

De facto, existem pessoas que dependem a pátria e também, outras que não dependem a pátria. ①

Por um lado, Nuno Gonçalves é um homem, patriota e integro. Para ele a sua vida pela pátria: “E Nuno Gonçalves está no chão a travessado de muitas batidas e vancas”. ②

Por outro lado, D. Fernando é um homem, desonesto e egoísta, um homem que nunca se preocupou com a privacidade de Castela (a rei de Castela) mas chama guerra. D. Fernando, nomeado de D. Leonor de, sempre importou o Castelo (...). ③

Por fim, Gonçalo Nunes ④

conclusão

Figura 24: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 50

Na aula número 60, no dia 23 de novembro, foi possível organizar um texto argumentativo, mas com um tema com o qual os alunos se identificassem, de modo a permitir um planeamento de ideias menos dirigido e mais livre.

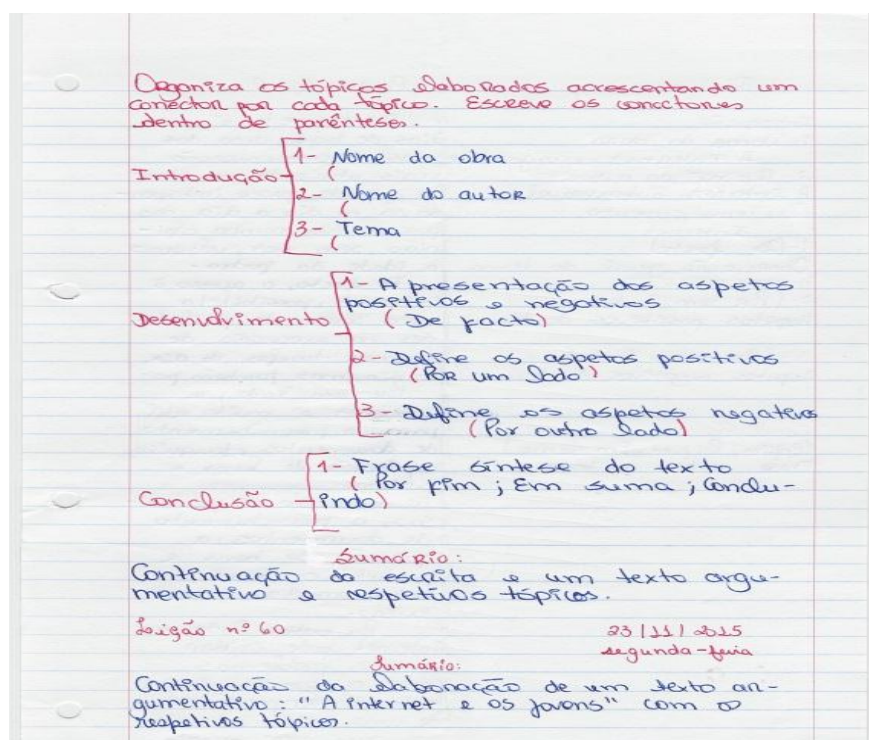


Figura 25: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60

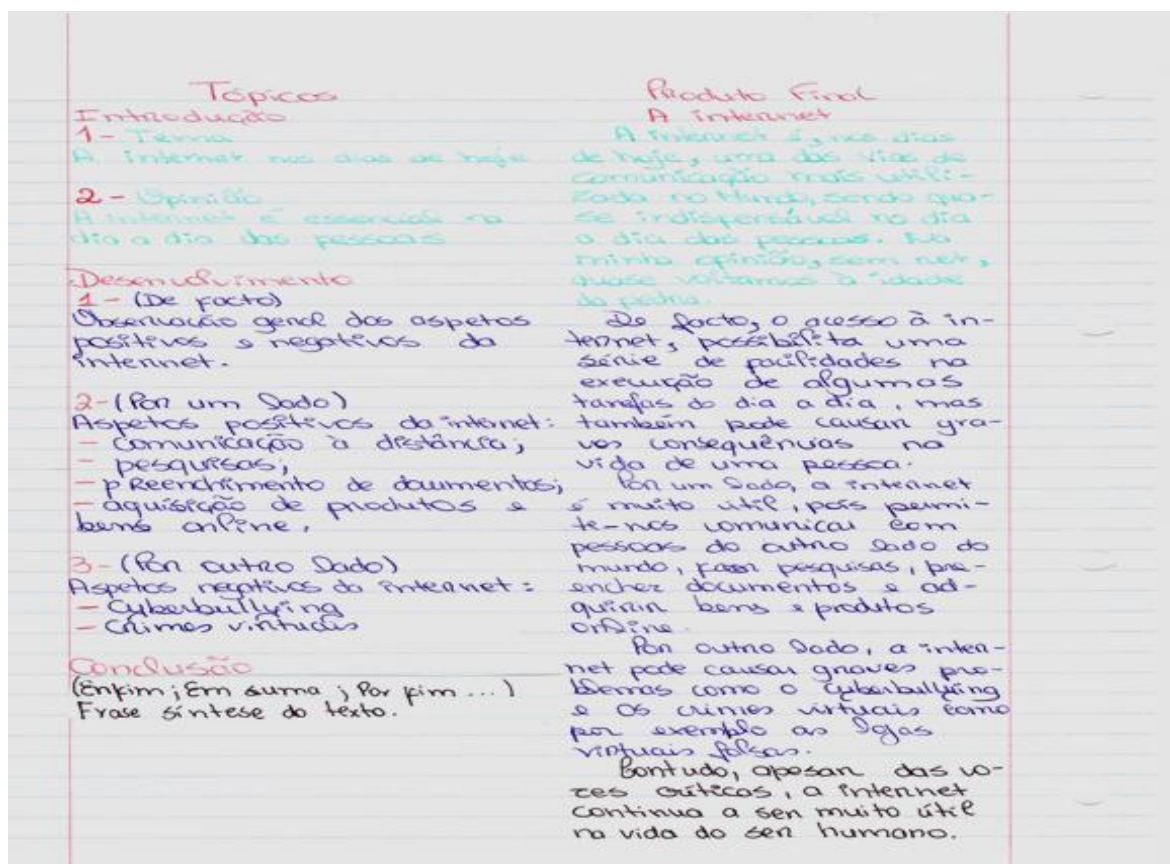


Figura 26: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 60

Nas lições número 61 e 62, do dia 24 de novembro de 2015, foi possível terminar a fase de reconhecimento de estrutura e de planificação.

Assim, no primeiro período, essencialmente, apreendeu-se as regras dos procedimentos acima referidos.

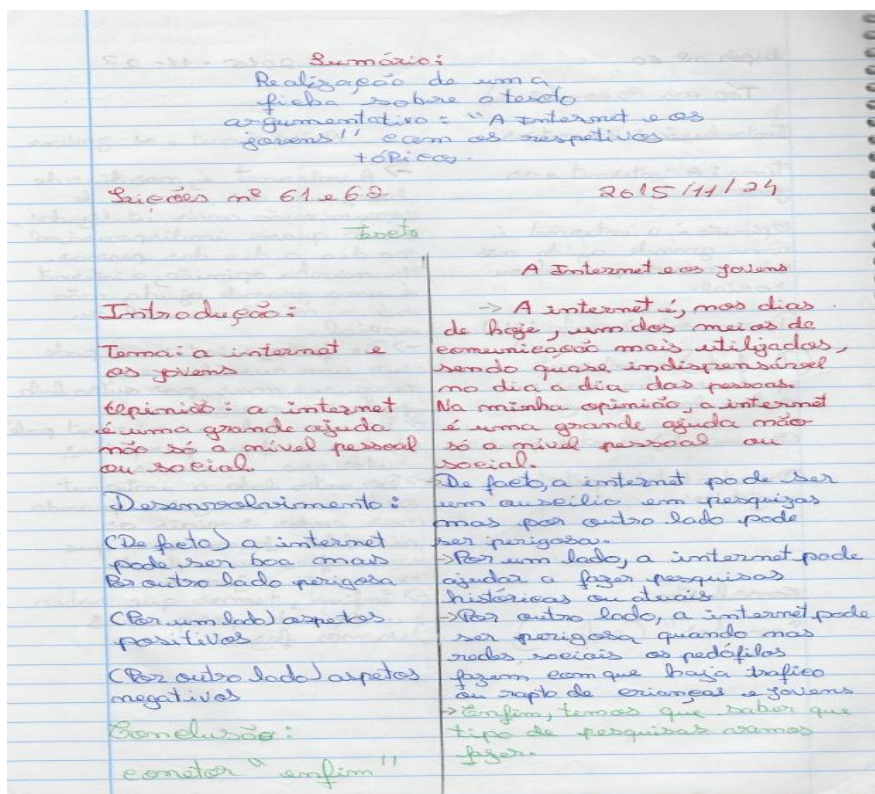


Figura 29: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 61 e 62

No segundo período, nas lições número 79 e 80, no dia 5 de janeiro de 2016, foi possível introduzir uma nova etapa que diz respeito a inferências; isto é, reorganização da informação nas respostas. Assim, para localizar o conteúdo começou-se por transformar o conteúdo pretendido em desenho, pois assim verifica-se se o aluno está atento a todas as informações necessárias/específicas para construir a resposta. Numa fase posterior há a inclusão de legenda.

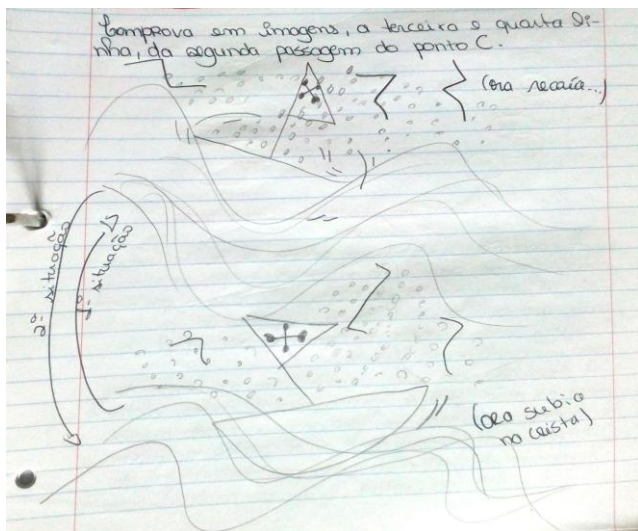


Figura 30: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80

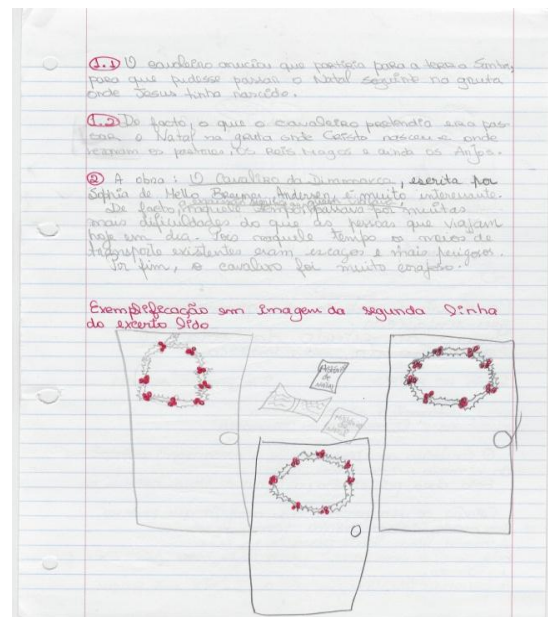


Figura 31: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80

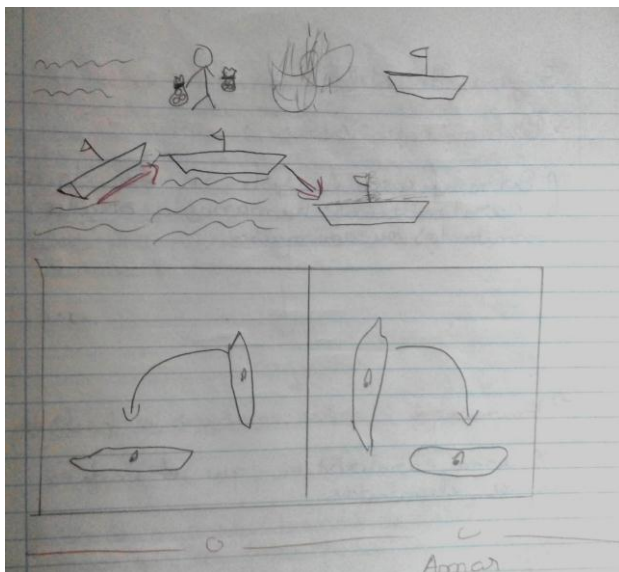


Figura 32: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80

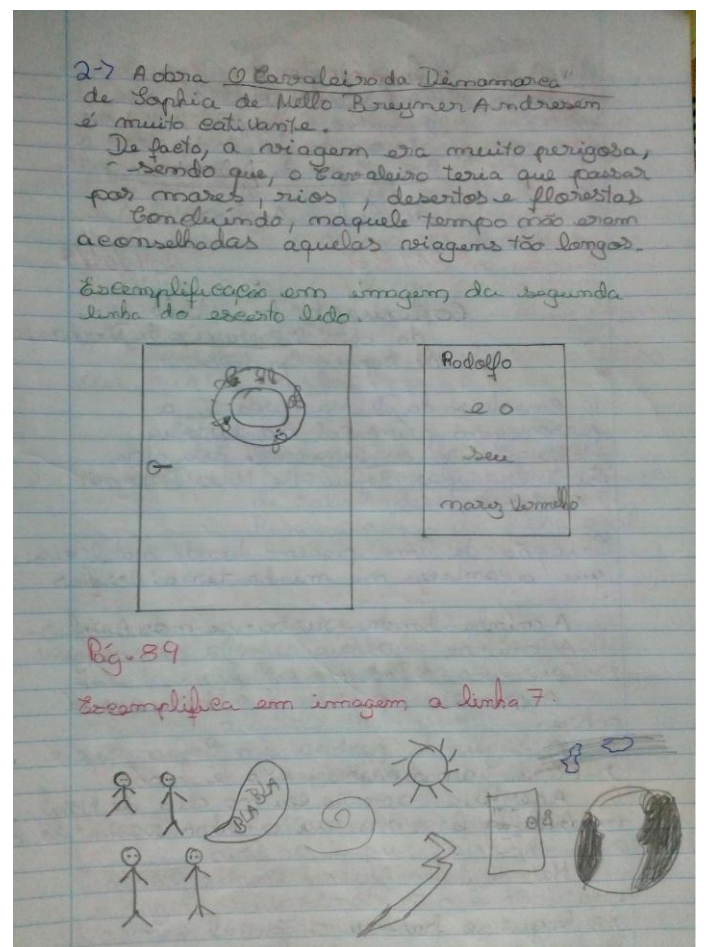


Figura 33: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes às lições número 79 e 80

No segundo período, também foi possível, no dia 14 de março de 2016, na aula 134, introduzir a diferença entre as questões de desenvolvimento e perguntas simples, além da redefinição da introdução nas respostas de compreensão escrita.

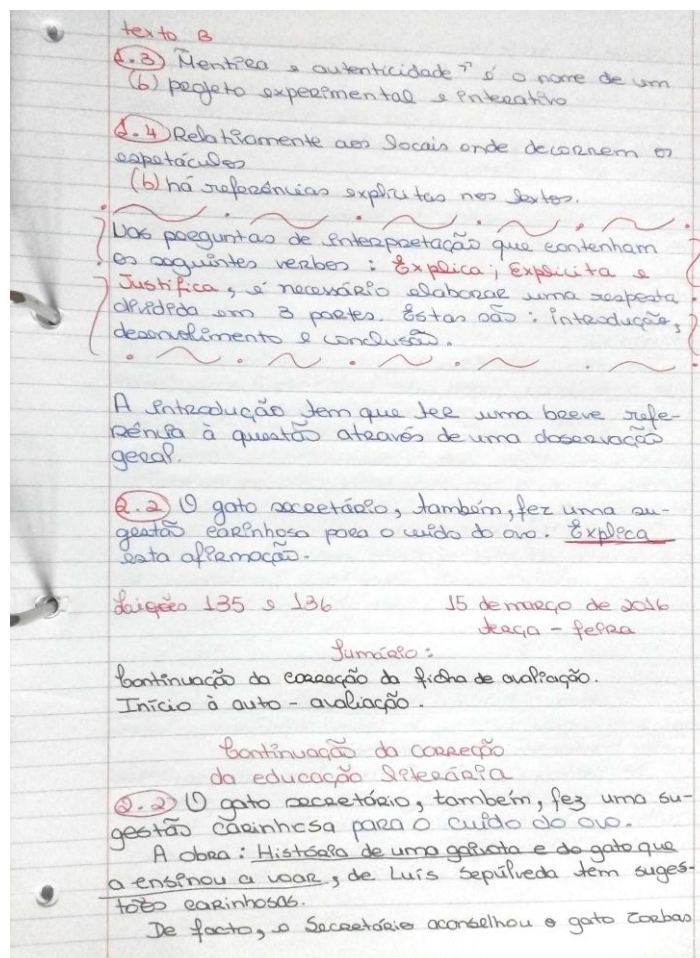


Figura 34: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes à lição número 134

Por fim, também foi possível aprimorar a diferença entre introdução e conclusão de uma questão; além de identificar as partes constituintes das perguntas ou enunciados de textos.

Desta forma, no terceiro período, foi possível começar a reorganização conclusiva dos exercícios de escrita orientada e reforçar a importância de não ocorrer repetição ou redundância vocabular.

Nos dois textos que se seguem, é possível comparar o primeiro texto produzido na avaliação diagnóstica com a textualização final do terceiro período.

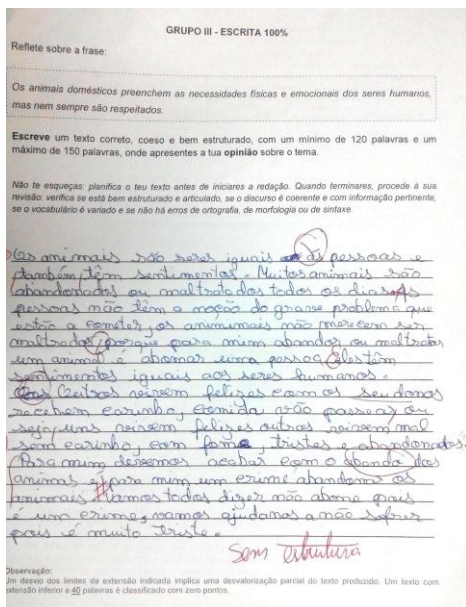


Figura 35: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes ao terceiro período

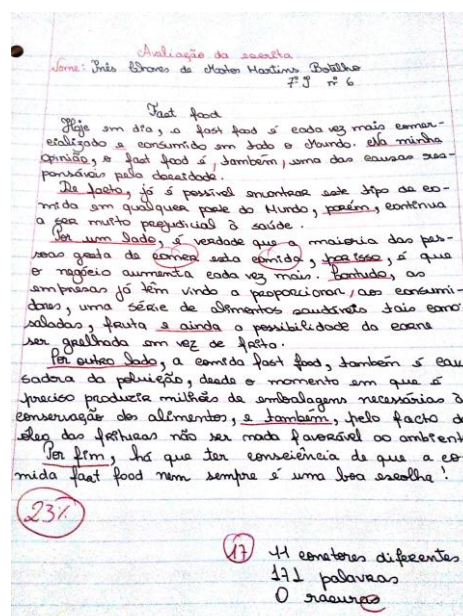


Figura 36: Apontamentos de caderno diário de um aluno referentes ao terceiro período

Na turma em que foi realizado o trabalho exposto, foi possível verificar uma evolução bastante positiva ao nível da expressão escrita. Os alunos revelaram ter adquirido as competências necessárias para, com certa autonomia, interpretarem as instruções de escrita, planificarem adequadamente o texto em função da tipologia textual requerida e produzirem de modo organizado e estruturado, o texto solicitado.

A constatação da evolução dos alunos é extraída da análise dos dados de classificação dos textos que eles produziram nos textos de avaliação em cada um dos períodos letivos. Essa classificação, realizada por mim, seguiu sempre os critérios apresentados na página 18.

Na primeira avaliação, no primeiro período, foi possível verificar que os alunos apresentam mais dificuldades nos itens:

- respeita o tema e a tipologia e usa estruturas sintáticas variadas e complexas;
- domina processos de coesão interfrásica.

Sendo a média da turma inferior a 50%.

Média Geral da Turma		32,2	
Positivas		2	
Negativas		18	
Níveis	1	8	40%
	2	10	50%
	3	2	10%
	4	0	0%
	5	0	0%
Total de alunos		20	100%

Tabela 4: Quadro síntese da primeira avaliação

Estes dados também são passíveis de serem analisados no anexo 3.

Na segunda avaliação, no primeiro período, foi possível verificar que os alunos apresentam mais dificuldades no item de correção linguística. Esta situação regista-se neste momento avaliativo, pois coincide com o início da exigência da aplicação dos procedimentos da escrita orientada.

Além disso, foi possível verificar que, de um modo geral, já há uma evolução positiva ao nível do aproveitamento, como se observa no anexo 4.

Média Geral da Turma		44,2	
Positivas		6	
Negativas		14	
Níveis	1	0	0%
	2	14	70%
	3	4	20%
	4	1	5%
	5	1	5%
Total de alunos		20	100%

Tabela 5: Quadro síntese da primeira avaliação

Na terceira avaliação, no segundo período, foi possível verificar que os alunos, ainda, continuam a apresentar mais dificuldades no item correção linguístico. De facto, os discentes revelaram problemas em aplicar os procedimentos da escrita orientada, pois não tinham hábitos de revisão frásica.

Assim, foi possível verificar que, de um modo geral, os alunos mantêm as dificuldades. Estes dados são passíveis de serem analisados no anexo 5.

Média Geral da Turma		39,9	
Positivas		4	
Negativas		15	
Níveis	1	3	16%
	2	12	63%
	3	2	11%
	4	1	5%
	5	1	5%
Total de alunos		19	100%

Tabela 6: Quadro síntese da primeira avaliação

Na quarta avaliação, no segundo período, foi possível verificar que os alunos apresentam um equilíbrio ao nível das dificuldades. Já não há disparidades nas diferentes competências avaliadas. Nota-se uma evolução ascendente, uma vez que os discentes, de um modo geral, já ganharam rotinas de aplicação de procedimentos de escrita orientada.

Além disso, foi possível verificar que, de um modo geral, a evolução positiva ao nível do aproveitamento mantém-se, ver anexo 6.

Média Geral da Turma		43,5	
Positivas		6	
Negativas		12	
Níveis	1	0	0%
	2	12	67%
	3	4	22%
	4	2	11%
	5	0	0%
Total de alunos		18	100%

Tabela 7: Quadro síntese da primeira avaliação

Na quinta avaliação, no terceiro período, foi possível verificar que os alunos continuam a apresentar um equilíbrio ao nível das dificuldades; isto é, não há disparidades nas diferentes competências avaliadas. Assim, mantém-se a evolução ascendente, uma vez que os discentes, um trabalho contínuo do reforço das rotinas de aplicação de procedimentos de escrita orientada.

Também, foi possível verificar que, de um modo geral, a evolução positiva ao nível do aproveitamento mantém-se, como se pode analisar no anexo 7.

Média Geral da Turma		52,9	
Positivas		10	
Negativas		9	
Níveis	1	1	5%
	2	8	42%
	3	9	47%
	4	1	5%
	5	0	0%
Total de alunos		19	100%

Tabela 8: Quadro síntese da primeira avaliação

Na sexta avaliação, no terceiro período, foi possível verificar que os alunos adquiriram rotinas de escrita orientada, tendo superado algumas das dificuldades nas duas competências avaliadas. Logo, manteve-se a evolução ascendente.

Desta forma, foi possível verificar que, de um modo geral, a evolução positiva ao nível do aproveitamento mantém-se, como se pode ver no anexo 8.

Média Geral da Turma		54,7	
Positivas		11	
Negativas		8	
Níveis	1	1	5%
	2	7	37%
	3	9	47%
	4	2	11%
	5	0	0%
Total de alunos		19	100%

Tabela 9: Quadro síntese da primeira avaliação

1.2. Ano letivo 2016/2017

1.2.1. Caracterização das turmas participantes no estudo de investigação-ação

Uma vez que o meu horário laboral, no ano letivo 2016-2017, não integrava a lecionação de Português, optei por desenvolver o projeto de investigação-ação em colaboração com dois professores de Português com os quais trabalhei em parceria: eu como investigadora e eles como professores aplicadores do plano de intervenção.

Os alunos que participaram neste trabalho pertenciam a duas turmas de 7.º ano e uma turma do 10.º. Uma vez que não são identificadas as turmas, passam a ser denominadas por 7.º1, 7.º 2 e 10.º 1.

Relativamente à caracterização global, quanto às turmas de sétimos anos, a turma 1 era constituída por 20 alunos, sendo 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos, tendo um elemento repetente e a turma 2 era constituída por 21 alunos, tendo 15 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os onze e catorze anos.

Relativamente à produção escrita, em resposta a instruções dadas pelo professor foi possível verificar as dificuldades a seguir apresentadas.

Nas turmas do sétimo ano, podem-se agrupar as dificuldades em duas áreas. Quanto à primeira, diz respeito à coesão, pois os discentes apresentam dificuldades em formular frases de pequena extensão com conexidade, empregando sinónimos, pronomes, conetores, pontuação correta, etc. A outra área diz respeito à coerência, em que no princípio da relevância o texto apresenta-se com informações fragmentadas o que torna as ideias incoerentes, ainda que cada fragmento apresente certa coerência individual, as ideias não se articulam entre si.

A turma do 10.º ano pertencente ao Programa formativo de inserção de jovens (Profij)¹¹ - técnico/a de ação educativa, era constituída por 14 alunas, com uma aluna repetente e uma transferida no segundo período. Os discentes apresentam, além de dificuldades de ortografia, lacunas na estruturação frásica e organização da informação.

1.3. Definição do campo de investigação-ação e dos objetivos

«A educação tem raízes amargas,
mas os seus frutos são doces.»

Aristóteles, (D.L. 5, 18).

Apesar de o contexto escolar ser um ambiente artificial de aprendizagem, pretende ser o mais natural possível no processamento do conhecimento. Segundo Bento (1999),

¹¹ Portaria n.º 52/2016, de 16 de junho. Este normativo contempla uma via destinada a alunos com percursos incompletos de nível secundário de educação. Este trajeto confere habilitação académica equivalente ao 12.º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível IV e destina-se a alunos com frequência de 12.º ano de escolaridade, ou equivalente, com um máximo de 3 disciplinas em atraso. <http://www.azores.gov.pt/JO/Serie+I/2016/S%C3%A9rie+I+N%C2%BA+73+de+16+de+Junho+de+2016/Portaria+N%C2%BA+52+de+2016.htm>

educar é potencializar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem para um nível maior de conhecimento da realidade, logo educar permite modificar e transformar comportamentos dando ao aluno oportunidade de evoluir e de desenvolver competências.

Neste trabalho, procuro realçar a aprendizagem da escrita, entendida como um processo evolutivo que tem de ser praticado com método e sistematicidade. A exercitação da escrita pode ser comparada a um exercício físico, que quanto mais praticado melhor será o desempenho e o rendimento de quem o pratica.

Verifico, contudo, que, no decorrer da realização de exercícios de escrita, os alunos ainda inseguros nesta competência, por vezes, têm dificuldades em expor as dúvidas, em mostrar as fragilidades que possuem. Estes alunos necessitam de uma motivação constante, mas mais do que isso, precisam de adquirir ferramentas de trabalho e de rotina; Almeida afirma que “estas crianças precisam de rotina, elas necessitam dos mesmos sinalizadores, do mesmo tom de voz, da mesma elaboração, da mesma abordagem, da mesma maneira de começar, desenvolver e finalizar uma atividade.” (Almeida, 2011: 17).

Os problemas e dificuldades que surgem ao longo da aprendizagem da escrita devem ser encarados como sintomas e não como um quadro permanente, pois cada aluno é singular e apresenta um ritmo e características diferenciadas. Assim, tendo por base que cada indivíduo é único, pode-se encontrar, durante o processo de ensino, barreiras na aquisição de competências.

É uma verdade que as dificuldades de escrita podem surgir logo no 1º ano do primeiro ciclo de escolaridade e podem estender-se por muitos anos ou por toda a vida se não houver uma intervenção precoce, eficaz e duradoura. Quando no primeiro ciclo se inicia o desenvolvimento concreto e processual da aquisição da escrita, é importante que este processo seja uma tarefa em que alunos e professores sejam sujeitos ativos com uma significativa participação nas atividades. O sucesso deste procedimento não se pode basear, apenas, num determinado método de ensino, mas sim na competência técnico-linguística do professor e nas condições materiais do seu trabalho. É também fundamental que o professor analise o potencial de cada aluno e planifique o seu trabalho, considerando, as características individuais e sociais de cada discente.

De facto, poder-se-á dizer que o professor tem um papel fundamental no decurso da aprendizagem do aluno, na medida em que cria dispositivos e momentos de

concentração dirigida para as tarefas de remediação de escrita, ou seja, de aprendizagem estruturada e acompanhada para a aquisição da escrita. As tarefas criadas para este efeito, segundo Almeida (2011), devem ser simples, com indicações compreensíveis. O autor alerta que a realização destas tarefas implica saber contornar as frustrações dos discentes, de forma gradativa e com perseverança, pois, como se irá verificar pelos dados obtidos nas análises das atividades realizadas pelos discentes, é necessário tempo para se alcançarem resultados positivos indicativos de evolução.

Tendo em conta não só a experiência profissional, mas também a diagnose realizada no início do ano letivo 2016-2017, verifico que existem dois elementos determinantes na construção textual que constituem uma das maiores dificuldades dos alunos: a coesão e a coerência.

Embora diferentes, a coesão e a coerência são elementos decisivos na construção da linguagem escrita. Esses elementos de textualidade unem-se para construir e dar um sentido aos textos. No entanto, a referência textos coesos e coerentes não significa que o produtor tenha a consciência clara do que seja realmente essa coesão e essa coerência.

O objetivo do trabalho realizado consistiu em aferir a eficácia do dispositivo criado para orientar os alunos na produção escrita, com recurso a regras como:

<i>Checklist</i> (Texto de +/- 150 palavras.)		
1	Elaborar frases até 12 palavras (não contabilizam os conectores frásicos).	
2	Usar 10% de conectores – independentemente do número de palavras.	
3	Evitar usar a conjunção [e], mais do que 5 vezes.	
4	Evitar usar a conjunção [mas], mais do que 3 vezes.	
5	Evitar usar o verbo [acho].	
6	Evitar a repetição vocabular do mesmo léxico, não pode ultrapassar as 7 repetições.	
7	Dividir a <u>indicação textual</u> por partes. Estas terão que corresponder à parte do desenvolvimento da estrutura textual.	

Procurou-se dar resposta à questão: qual o impacto da aplicação das regras de orientação da escrita no texto que os alunos produzem?

A hipótese subjacente ao trabalho era a de que, com a aplicação destas regras de escrita, seria possível automatizar um conjunto lógico e concreto de indicações que permitiriam organizar frases e posteriormente tipologias textuais com coerência e coesão. A hipótese aventada foi verificada a partir da análise de documentos autênticos produzidos por alunos, partindo de exercícios orientados.

1.4. Limitações da investigação

«Nada se manifesta à mente humana,
se esta não começa por mostrar-se acessível
ao conhecimento que generosamente
se apresenta à sua investigação.»

Pecotche, *Deficiências e Propensões do Ser humano* (1962)

Para começar, a maior limitação à investigação deste projeto prende-se com a insularidade da mestranda, uma vez que, ao residir nas Lajes do Pico, só nas interrupções letivas é que tinha acesso à bibliografia necessária para o estudo. Por outro lado, inicialmente estava programada a colaboração de quatro escolas, mas a Escola Básica e Secundária do Nordeste acabou por não autorizar a realização do estudo.

Apesar destes constrangimentos, a atividade planeada seguiu o plano traçado.

De um modo geral, os participantes foram recetivos e realizaram as tarefas propostas com empenho. Todavia, os alunos manifestaram dificuldades em aplicar as regras propostas na atividade, pois não estavam habituados a escrever com método e rotina.

Quanto aos docentes, consideraram interessante, embora tenham referido que seria necessário mais tempo e treino para alcançarem melhores resultados.

Capítulo 2. – Estratégia pedagógica de suporte à produção escrita

« É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade. »

Kant, *Ueber Padagogik* (1803)

Na determinação dos fatores que influenciam a aprendizagem da escrita, poder-se-á afirmar que o processo de aquisição e desenvolvimento desta competência é um campo amplo, em que intervêm fatores pedagógicos e cognitivos. Contudo, este trabalho não se centra nesta abordagem de explicação do processamento da escrita. O objetivo não é definir os aspetos relacionados com esta área, mas contribuir para uma reflexão centrada na normalização de procedimentos didáticos cuja eficácia a prática letiva revelou ser positiva, no âmbito de uma das atividades mais recorrentes nas aulas de Português, isto é, resposta a questionários para a compreensão textual. Esta atividade implica duas operações, por parte do aluno: a interpretação das questões (enunciados, itens, instruções) e a elaboração de respostas coerentes com essas questões e com o texto em estudo.

Também, é fundamental assentar que o objetivo de normalização de procedimentos didáticos na escrita não tem como objetivo reduzir o processo de escrita a uma mera mecanização de reprodução de conteúdos, mas sim capacitar o aluno com competências de auto e heterocorreção, estruturada pela professora como trabalho colaborativo entre pares, com incidência na estruturação frásica, o que, por sua vez, poderá desencadear a competência de reflexão sobre a língua e a abertura para a interpretação de diversas fontes de informação e aprendizagem.

2.1. Alguns princípios orientadores da didática da escrita

Interpretar é entender e compreender o que é lido, é saber extrair do texto a informação requerida/pretendida e depois saber transferi-la ou transmiti-la: “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (Sim-Sim, 2007: 7). Logo, o ato de ler implica compreensão: “Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um

texto.” (Sim-Sim, 2007: 7).

Numa primeira abordagem ao questionário de interpretação textual, o professor exige ao aluno a descodificação de questões. É de referir que estas são bastante similares nas diversas atividades que surgem na aula de português, pois incidem nas categorias da narrativa.

Contudo, apesar desta sistematicidade de exercícios, há sempre dificuldades de interpretação dos itens, é cada vez mais frequente o aluno ler um texto e não perceber a informação contida.

Neste projeto, na atividade de interpretação, numa primeira análise, é importante existir uma decomposição da questão em partes. Assim, é imperativo delimitar a questão em segmentos que corresponderão à estrutura do desenvolvimento aquando de perguntas que requerem este tipo de exercício. Logo, neste processo de leitura é necessário um ensino organizado e metódico, mas com abertura para a imaginação do aluno: “Um ensino sistematizado, mas criativo e dinâmico, para que esse nosso aluno da ‘Era Digital’, sinta vontade e gosto em aprender mais e mais.” (Pacheco & Ataíde, 2013: 14)

Desta forma, a primeira fase da aplicação dos procedimentos corresponderá à planificação que reflete: “as maiores dificuldades dos alunos portugueses quando confrontados com tarefas para extração e recuperação de informação (Ramalho, 2001), tarefas que, temos de reconhecer, são fundamentais quer para a aprendizagem dos conteúdos escolares quer para todo o acesso ao conhecimento.” (Dionísio, 2011: 102).

O ato de escrita coerente e coesa tem vindo a ser alvo de várias reflexões, aliás também é “indicador da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo” (Carvalho, 2011: 77). Por outro lado, a escrita, também, pode ter um carácter penalizador: “Em segundo lugar, a escrita possui um forte poder discriminatório, uma vez que, como alerta Sérgio Niza, penaliza o aluno em toda a avaliação escolar. (Rodrigues, 2011: 108).

Logo é fundamental que a escrita seja uma das atividades de primazia no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na aula de português: “Na verdade, a escrita constitui o mais comum suporte de expressão das aprendizagens, sem que a escola, por obrigação e solidariedade, invista no ensino dos tipos de texto que servem cada disciplina em particular, bem como dos que servem de instrumentos genéricos a todo o trabalho intelectual (como tirar notas, resumir, esquematizar, etc.). (Niza, 2004: 4)”

(Rodrigues, 2011: 108).

Contudo, nos vários manuais de português não há indicações de como escrever respostas coesas e coerentes, apesar da atividade de interpretação ser uma rotina em sala de aula: “A própria organização do manual revela esta posição complementar (Dionísio & Castro, 1998). Do mesmo modo, aqui, as atividades de escrita ou aparecem em momento final de aula ou são tarefas para realizar em casa.” (Dionísio, 2011: 104-105).

Porém, os professores tentam orientar os discentes para exercícios de escrita de modo a colmatar os problemas nesta área: “Sabendo como os professores são conhecedores das práticas e hábitos, especificamente de leitura, dos alunos, frequentemente denunciando a sua situação de *deficit* a este respeito, a não presença intencional de tais práticas no âmbito das suas disciplinas não deixa de poder parecer paradoxal. Com efeito, uma forma de contrariar essas evidências seria, naturalmente, por meio de uma ação sistemática de envolvimento dos alunos com os textos.” (Dionísio, 2011: 110).

Logo, para ocorrer esta “ação sistemática”, neste projeto, propõem-se procedimentos a aplicar na elaboração de respostas escritas. Para tal, o processo de construção de texto integrará, pelo menos, três operações: a planificação, a redação e a revisão.

A redação implica um domínio consistente de várias competências de escrita, especificamente relacionadas com o conhecimento da língua, sobretudo do plano lexical e do plano sintático. No que concerne ao módulo lexical, há duas rotas de acesso à palavra: a) a rota visual ortográfica que permite a extração da palavra a partir do depósito grafémico na memória operativa interpretando palavras familiares e conhecidas; esta supõe a presença prévia destas palavras na memória; b) a rota fonológica que permite a interpretação das palavras, inclusive as nunca vistas e as pseudopalavras. No plano sintático, a escrita de um texto deve estar encaixada numa estrutura gramatical que lhe dará forma, através do agrupamento das palavras em frases, parágrafos, da concordância, da pontuação estabelecendo a conexão com o processo semântico, permitindo a compreensão das ideias apresentadas.

Convém ainda ter presente que o texto escrito tem de integrar um contexto próprio que torne possível a sua leitura (Martlew, 1983), isto é, implica “[...] a criação explícita, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a autonomização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção” (Fonseca, 1994: 159).” (Carvalho, 2011: 79)

2.2. Scaffolding (colocação de andaimes) como estratégia pedagógica

Neste trabalho, há o propósito de apresentar a importância do desenvolvimento de competências de autonomia, através de procedimentos que visam o aperfeiçoamento, a melhoria e a correção das produções escritas pelos próprios alunos. Para tal, foram aplicados procedimentos de suporte pedagógico que permitem realizar atividades de escrita em que o professor orienta o discente, até, este, ficar autónomo. Este suporte pedagógico, neste projeto, está relacionado com “ ‘A metáfora “pôr andaimes”, no original inglês scaffolding,” (Vasconcelos, 1999: 12).

A metodologia de ensino em questão, visa promover suportes de apoio pedagógico para desenvolver competências, no aluno, seguindo a “linha vygotskyana para indicar as situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber (Wood, Bruner & Ross, 1976; Wod, 1989) (Vasconcelos, 1999: 12).

Assim, o docente tem que organizar e orientar um suporte de trabalho adequado às especificidades do aluno “Esta participação orientada incide na interação estreita dos papéis da criança e o adulto.” (Vasconcelos, 1999: 11). Segundo Rogoff (1990) esta participação requer as seguintes atividades:

- “- proporcionar pontes entre competências ou informações familiares e as novas competências necessárias para a resolução do problema .
- orientar e estruturada e resolução de problemas.
- transferir gradualmente a responsabilidade na resolução de problemas para as crianças.” (Vasconcelos, 1999: 11).

Assim, neste projeto, a estratégia que conduz a atividade de escrita orientada é de “andaime”, “em que, através dos recursos propostos, o aluno pode refletir sobre seu pensamento e reconceptualizá-lo de maneira coerente.” (Cavalcante, 2015: 7).

Logo nesta perspectiva, um trabalho de andaime poderá ser um auxílio “na elaboração de (..) enunciado, de sinais de retorno, comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do (...) turno de fala” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44). O trabalho de “andaime” permite ao aluno “analisar e refletir sobre o seu pensamento, e possibilita que ele o conceitue novamente, quando necessário. Tal estratégia auxilia o aluno a alcançar um entendimento conceitual que lhe permite produzir respostas corretas e pertinentes em situações similares.” (Cavalcante,

2015: 4)

Desta forma, na atividade apresentada neste projeto, propõe-se o uso de ‘andaimes’ para que o processo de aplicação de procedimentos seja um meio de comunicação, apoio, orientação e cooperação entre professor-aluno e este com os seus pares “Greenfield (1984) considera que, ao contrário do conceito de “modificação de comportamento” (Behavior shaping), o processo de pôr ‘andaimes’ não envolve simplificar uma tarefa: mantém a dificuldade da tarefa, mas simplifica o papel da criança mediante o apoio do adulto.” (Vasconcelos, 1999: 12)

Logo, os procedimentos na atividade de escrita orientada podem ser comparados ao trabalho de colocar andaimes, pois assim como estes são sustentabilidade da construção de um edifício, também na escrita orientada os procedimentos são a estrutura de suporte pedagógico: “A imagem do andaime é indicadora daquilo que se pretende com a intervenção pedagógica: sólida e estruturante, adequada às necessidades do formando, adaptável, mas sempre ponto de partida para ajudar a “ir mais longe”.” (Vasconcelos, 1999: 8).

O termo em si sugere também uma metáfora descritiva por níveis sucessivos de apoio temporário. Nesta atividade o professor organiza uma atividade que permite ao aluno alcançar competências de compreensão e aquisição de capacidades que ele não é capaz de realizar sozinho “Os novos saberes, na criança, desenvolvem-se primeiro em colaboração com pares ou adultos mais competentes e só depois se interiorizam, passando a fazer parte do mundo privado da criança.” (Vasconcelos, 1999: 10).

Depois da estrutura finalizada em que o aluno já assimilou a dinâmica da aplicação dos procedimentos, o professor só terá que intervir em casos pontuais, nomeadamente no erro ortográfico ou de conteúdo.

Por fim, depois do aluno apreender os mecanismos, os suportes poderão ser retirados “como andaimes físico, as estratégias de apoio são progressivamente removidas quando não são mais necessárias, e o professor desloca gradualmente mais responsabilidade sobre o processo de aprendizagem para o aluno.” (Teixeira, 2015) Assim, ao ajustar e ao arrumar o andaime o professor evita criar falsas dependências, para que o aluno se torne capaz de funcionar autonomamente: “Podemos deixar cair os andaimes, confiantes de que construímos a nossa parede.” (Seamus Heaney).

Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática

3.1. Estratégia de ensino subjacente à intervenção pedagógico-didática

Tendo em conta o contexto educativo em que decorreu a prática letiva e o enquadramento teórico descrito, a estratégia definida para a intervenção pedagógico-didática consistiu na criação de um conjunto de procedimentos de rotina, definidos em função das operações associadas à compreensão e produção de texto escrito.

A necessidade de criação de uma rotina, quanto a procedimentos associados a uma tarefa escolar, tem na base o pressuposto de que a informação é organizada no cérebro de forma automatizada e quanto mais automatizada for, menos gasto de memória e atenção implicará por parte do aluno.

Essa postura do professor permite que o aluno mantenha a concentração e evite gastos de energia intelectual. De acordo com o mesmo autor, os recursos também devem ser simples e concretos acompanhados de uma boa condução das atividades. Salienta que é um trabalho que exige muita paciência, pois, dependendo do grau de dificuldade apresentado, o tempo necessário para que ocorram os resultados pode variar muito.

Assim sendo, foi estabelecida uma estratégia assente em cinco passos:

- 1) leitura da questão;
- 2) identificação de elementos-chave para a organização da resposta;
- 3) planificação da resposta;
- 4) redação;
- 5) revisão.

Cada um destes passos, ou procedimentos de aprendizagem, desdobra-se em atividades, exercícios ou tarefas que os alunos deverão executar ou autonomamente ou em pares, a partir de atividades dos colegas sobre os seus trabalhos. O modo como esta série de procedimentos foi concebida e implementada em cada uma das turmas do ano letivo 2016/2017 será, de seguida, descrito.

3.2. Planos de intervenção

Os planos de intervenção incidem sobre dois anos de escolaridade que constituem anos iniciais de ciclo: 7.º ano, que é o primeiro do terceiro ciclo do ensino básico, e o 10.º ano, o primeiro do ensino secundário. Esta característica comum é relevante na medida

em que o trabalho desenvolvido com os alunos integra sempre uma preocupação com a articulação entre ciclos de ensino, quer quanto a conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, quer quanto a metodologias de ensino usadas pelos professores. Esses planos de intervenção vão ser apresentados respeitando a ordem cronológica pela qual foram realizados.

Relativamente ao 10.º ano, a intervenção educativa foi realizada em duas aulas, de 90 minutos, conforme a informação na tabela seguinte:

DATAS	SÍNTESE DAS ATIVIDADES - 10.º Ano
08/02/2017	Leitura e interpretação da notícia: “Na Estação as Palavras Cruzadas”.
10/02/2017	Exercício e escrita orientada.

Tabela 10: Datas de atividades

Na turma do 7º ano, a intervenção didática monitorizada foi realizada em três aulas de 90 minutos nas datas a seguir indicadas:

DATAS	SÍNTESE DAS ATIVIDADES - 7.º Ano
02/05/2017	Exploração de um recurso orientador para a elaboração do exercício e escrita orientada.
09/05/2017	Exercício e escrita orientada.
10/05/2017	Conclusão do exercício de escrita orientada.

Tabela 11: Datas de atividades

De seguida, serão descritos os procedimentos em que se desenvolveram cada uma destas aulas.

3.2.1. 10.º ano de escolaridade

O plano de intervenção pedagógico-didático do 10.º ano de escolaridade consistiu na realização de uma atividade de escrita orientada, que partiu de um primeiro exercício de leitura de uma notícia.

No dia oito de fevereiro de 2017, a professora colaboradora desenvolveu uma aula de leitura orientada sobre uma notícia relativa ao Museu da Língua Portuguesa. Essa notícia tinha por título “Na Estação das Palavras Cruzadas” e informava acerca da reabertura do Museu da Língua Portuguesa, após os trabalhos de recuperação que se seguiram a um incêndio.

Nesta aula, a professora começou por orientar as alunas na atividade dando informação espaço-temporal sobre o Museu de Língua Portuguesa. De seguida, a docente pediu às discentes que lessem silenciosamente a notícia, com o objetivo de extraírem o sentido global do texto e de sinalizarem as passagens que ofereciam dúvidas e resistências à compreensão, devido, por exemplo, à presença de vocabulário desconhecido.

Depois deste momento, a docente orientou a leitura do texto em voz alta, por parágrafos, de modo a esclarecer as dúvidas de vocabulário. Para a compreensão das passagens e interpretação textual, a professora analisou, oralmente, a notícia seguindo o seguinte esquema:



Figura 37: Representação – Lead – notícia

A aula do dia 10 de fevereiro dava continuidade ao trabalho da aula anterior, conduzindo as alunas à produção escrita de um texto de opinião acerca do que lhes tinha parecido mais interessante no que foi dito acerca do Museu da Língua Portuguesa. Em primeiro lugar, a professora lembrou as regras de textualização para o texto de opinião, de modo a agilizar de forma mais profícua a tarefa de produção escrita.

A instrução a partir da qual essa tarefa se iria desenvolver foi a seguinte:

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DAS LAJES DO PICO

Nº 7 Data: 10/2/2017 Ano escolar 10.º

Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: " Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]; usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente a à...

Figura 38: Instrução de escrita orientada

Assim, as alunas, individualmente, procederam à construção textual, tentando seguir os procedimentos propostos na atividade, indicando o que mais tinha chamado à atenção justificando esta perspectiva.

A instrução, como se vê, continha um conjunto de regras simples que as alunas tinham de respeitar. Após a análise dessas regras, talvez fosse possível organizar essas orientações de modo a levar as alunas a centrarem a sua atenção, primeiro, na organização o texto e, só depois, em aspetos de correção de ortografia e pontuação.

As regras para a produção textual em causa foram as seguintes:

Primeira regra – Dividir a questão ou enunciado em partes, devendo cada parte corresponder a um parágrafo, tendo em conta que

- o primeiro parágrafo torna explícito o título da obra/artigo/livro em referência e do seu autor, além de uma opinião pessoal sobre o texto;
- o segundo parágrafo começa por “De facto, ...”;
- o terceiro parágrafo inicia-se com “Relativamente a\à...”.

Segunda regra – Evitar ultrapassar as 12 palavras em cada frase simples ou oração coordenada ou subordinada (pode ajudar ter em atenção a pontuação ou o conetor).

Terceira regra – Evitar usar mais do que uma vez a conjunção simples [e] ou [mas] e usar sinónimos para o verbo *achar* [*acho que*], no momento de expressar uma opinião. Usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Quarta regra – Colocar a pontuação com uma cor colorida diferente da cor usada para escrever o texto e sublinhar os conectores.

A apresentação à turma destas orientações abriu a oportunidade de se fazer uma revisão acerca dos conectores que podem substituir a conjunção coordenativa copulativa [e], a adversativa [mas] e o verbo [achar].

Após a explicitação das orientações e do objetivo da atividade a professora deu início à tarefa, de que resultaram catorze produções textuais individuais, correspondentes ao número dos alunos da turma (Anexo 9). Esses catorzes textos são apresentados de seguida a par da apreciação escrita que algumas alunas voluntariamente e espontaneamente redigiram no verso a folha de trabalho.

Estas produções escritas correspondem à segunda versão do texto, uma vez que passaram por uma fase de rascunho que as alunas elaboraram e da respetiva reescrita. Contudo, não é possível apresentar essas versões prévias, pois não foram recolhidas.

É de realçar que estes textos têm muita orientação da docente, que mencionou que as alunas, apesar de estarem no 10.º ano de escolaridade, não tinham hábitos de pensar na escrita nem mesmo de reler as respetivas produções. As discentes foram recetivas, mas mencionaram que este tipo de exercício era um desafio, porque exigia associar o conteúdo a uma organização frásica estruturada. Também, a tarefa veio a revelar-se um pouco exigente para as alunas, pois, estas demonstraram dificuldades em usar os conetores e em evitar ultrapassar as 12 palavras em cada frase simples ou oração coordenada ou subordinada. Estas observações foram registadas por algumas alunas no verso da folha de trabalho, tal como se pode ler na tabela 12.

3.2.2. 7.º ano de escolaridade

O plano de intervenção, aplicado nas turmas do 7º ano, consistiu num conjunto de atividades que implicaram a realização das tarefas abaixo descritas. Para tal, foram necessárias três aulas de 90 minutos; isto é, seis blocos de 45 minutos.

Na primeira e na segunda aula, nos dias 2 e 9 de maio de 2017, o professor optou por transmitir oralmente a instrução de trabalho aos alunos. Esse discurso oral foi aplicado em registos escritos projetados para toda a turma com recurso a uma apresentação em PowerPoint. Essa apresentação continha o objeto de trabalho informativo, a exemplificação e a tarefa a realizar pelos alunos. Além disso, este recurso foi reforçado com indicações orais. (Anexo 10).

O professor começou por orientar os alunos sobre a dinâmica da aula. Em primeiro lugar, houve uma atividade de revisão de alguns elementos associados à argumentação e ao texto argumentativo. A este propósito foi mencionado o uso de conetores. Foram recapitulados alguns conceitos, nomeadamente “Texto argumentativo”, “tese” e “argumentos”. Após a ativação de conhecimentos relacionados com o texto argumentativo, docente conduziu os alunos na exploração de dois poemas: “A cigarra e formiga”, de Bocage, e “Fábula da Fábula”, de Miguel Torga. A análise do primeiro poema, destes poemas, teve como objetivo dar a conhecer aos alunos as características de argumentação/fábula. A segunda composição poética foi analisada em termos de conteúdo com o objetivo de apresentar aos alunos argumentos sobre a ideologia das fábulas. De seguida, os dois poemas foram analisados em paralelismo de

conteúdo através de questionário orientado; isto é, os alunos respondiam a uma questão com respostas propostas pelo professor, sendo a opção de respostas afirmativa ou negativa com a respetiva justificação.

Na terceira aula, os discentes elaboraram um texto em que manifestavam a respetiva opinião sobre como seria a vida das pessoas sem os telemóveis, fundamentando o respetivo ponto de vista. Para esta tarefa o professor orientou os alunos no sentido de organizar as ideias em esquema e, também, criou orientações de organização de conteúdo textual.

Relativamente às indicações da aplicação dos procedimentos em estudo neste projeto, o professor optou por indicá-los oralmente.

As produções escritas que a seguir comentarei foram realizadas em duas turmas. O conjunto dos textos obtidos resulta de 19 textos da turma 1 e 18 da segunda turma, perfazendo num total de 37 textos. Estas produções escritas podem ser observadas nos anexos 11 e 12, respetivamente.

Os resultados obtidos pela análise dos textos produzidos pelos alunos serão apresentados e descritos no capítulo seguinte.

O professor mencionou que os alunos gostaram da atividade, que se empenharam no uso diversificado de conetores e tentaram ter cuidado na extensão da frase, contudo consideraram a tarefa exigente, pois requeria que lessem e reorganizassem várias vezes as frases de modo a corresponder ao pretendido.

Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados

Os textos produzidos pelos alunos foram objeto de análise, tendo em consideração as instruções que deviam ser seguidas durante a produção textual. Embora a qualidade da produção escrita não se possa restringir ao conjunto de regras indicadas, a verdade é que importava averiguar até que ponto as instruções são orientadoras da atividade solicitada aos alunos.

Para essa análise, consideraram-se os seguintes indicadores:

- a) a extensão das frases;
- b) o emprego de palavras e /ou expressões equivalentes às conjunções “e” e “mas” e ao verbo “achar”;
- c) a pontuação;
- d) a organização da resposta em parágrafos.

Relativamente à extensão das frases, o objetivo era evitar que os alunos escrevessem frases extremamente longas, como é habitual na produção escrita.

4.1. Análise de dados relativos ao 10.º ano

4.1.1. Análise dos textos produzidos pelos alunos

Analizados os 13 textos da turma, verifiquei que quase todos os alunos seguiram a regra orientadora da atividade de escrita, como se pode ver pelo gráfico seguinte.

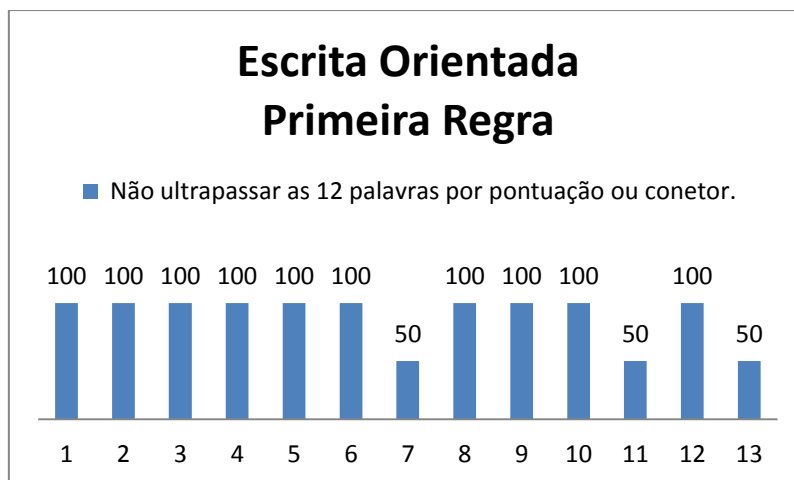


Gráfico 1: Primeira regra de escrita orientada, turma 10.º ano

Quanto ao segundo indicador, verifiquei que, em face da instrução que obrigava a evitar as palavras “e”, “mas” e “acho”, os alunos procuraram termos e expressões equivalentes, sendo possível observar, como nos mostra o gráfico seguinte, que estes termos não ocorrem em quase nenhum dos textos produzidos.

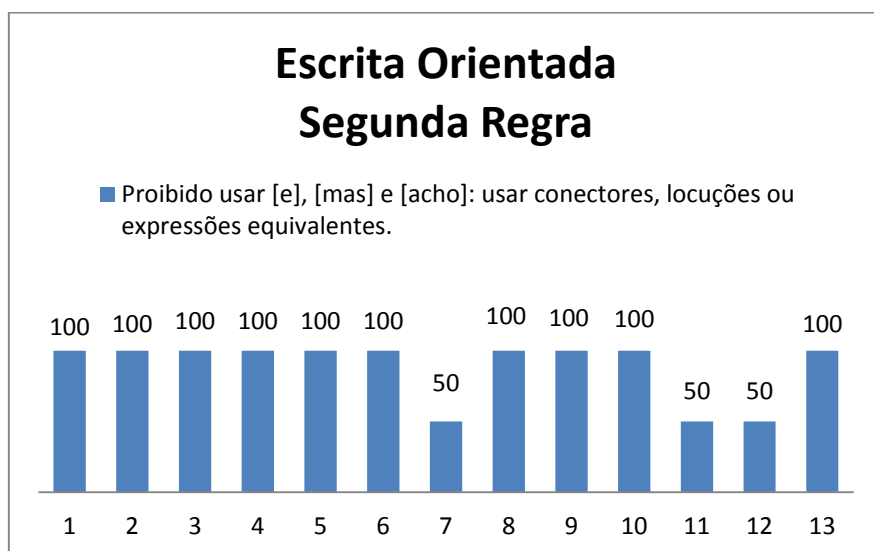


Gráfico 2: Segunda regra de escrita orientada, turma 10.º ano

Numa análise mais pormenorizada, observei o modo utilizado pelos alunos para expressar a coordenação copulativa, a coordenação adversativa e o verbo introdutor de opinião. Os dados facultados pela análise revelaram os aspetos a seguir indicados.

- O aumento de:
 - conectores aditivos como “além disso”;
 - advérbios como “ainda”, “também”;
 - locução conjuncional copulativa “não só... mas também”;
- O aumento de:
 - Advérbios conectivos como “contudo”, “no entanto”.
- O emprego de:
 - verbos introdutores de opinião como “penso que”, “considero que”;
 - a expressão “parece-me que”;
 - expressões como “a meu ver”, “na minha opinião”.

A orientação, contida na instrução de escrita, relativamente à pontuação, requeria que os alunos destacassem, nos seus textos, a cor diferente, os sinais de

pontuação usados. Essa orientação destinava-se a obrigar os alunos a relerem os próprios textos e a tomarem consciência do uso que fizeram dos sinais com que pontuaram as suas composições escritas. Como se pode ver pelo gráfico seguinte, apenas um aluno se desviou desta orientação, tendo os restantes elementos da turma seguido rigorosamente a instrução.

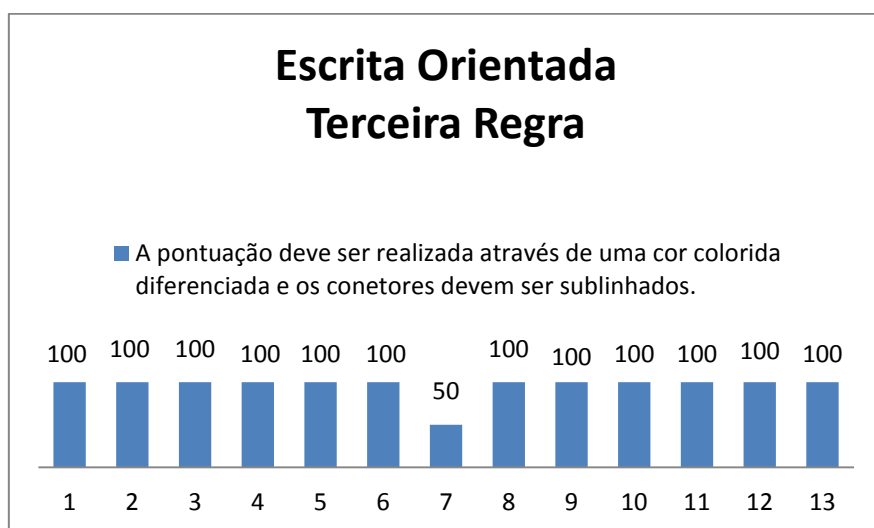


Gráfico 3: Terceira regra de escrita orientada, turma 10.º ano

Por fim, na quarta regra a maioria das alunas realizou a tarefa parcialmente, dividindo a questão do anunciado. Desta forma, houve uma organização do desenvolvimento da resposta em partes correspondentes à divisão efetuada.

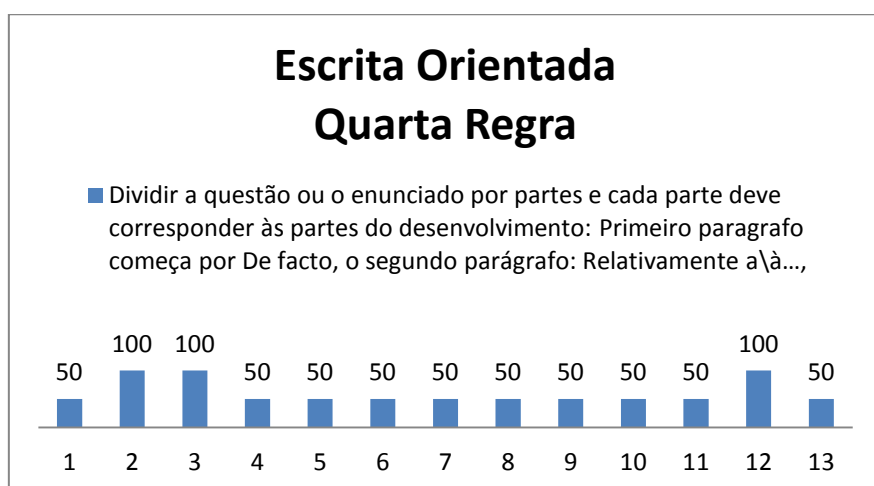


Gráfico 4: Quarta regra de escrita orientada, turma 10.º ano

4.1.2. Análise dos comentários dos alunos sobre a atividade de escrita

Algumas alunas tomaram a iniciativa de deixar por escrito a respectiva opinião sobre a tarefa. De um modo geral, apesar de registarem a atividade como desafiadora, consideraram-na difícil. Vejamos a transcrição dos comentários das alunas.

Documento 1	«Tive mais dificuldades em utilizar os conectores nos contextos certos» (<i>sic</i>)
Documento 2	«Observações: este trabalho é muito difícil» (<i>sic</i>)
Documento 3	«Achei muito difícil esta atividade. E não gostei, pois tornou-se confusa demais.» (<i>sic</i>)
Documento 4	«Muito difícil e complicado» (<i>sic</i>)
Documento 5	«Achei interessante, mas complicado de atingir os conectores.» (<i>sic</i>)
Documento 6	«Gostei da atividade, achei um pouco complicado a utilização de apenas 12 palavras por frase.» (<i>sic</i>)
Documento 7	«A atividade foi difícil, mas foi um bom desafio para nós.» (<i>sic</i>)
Documento 8	«Eu achei esta tarefa difícil para usar os conectores.» (<i>sic</i>)
Documento 9	«Foi difícil porque só podíamos usar 12 palavras nas frases. Mas foi interessante pois é um bom desafio.» (<i>sic</i>)

Tabela 12: Comentários das alunas

4.2. Análise de dados relativos ao 7.º ano

4.2.1. Análise dos textos produzidos pelos alunos da turma 1

Após uma análise das produções escritas dos vinte alunos, observei que apenas três seguiram a instrução orientadora que limitava o número de palavras por oração.

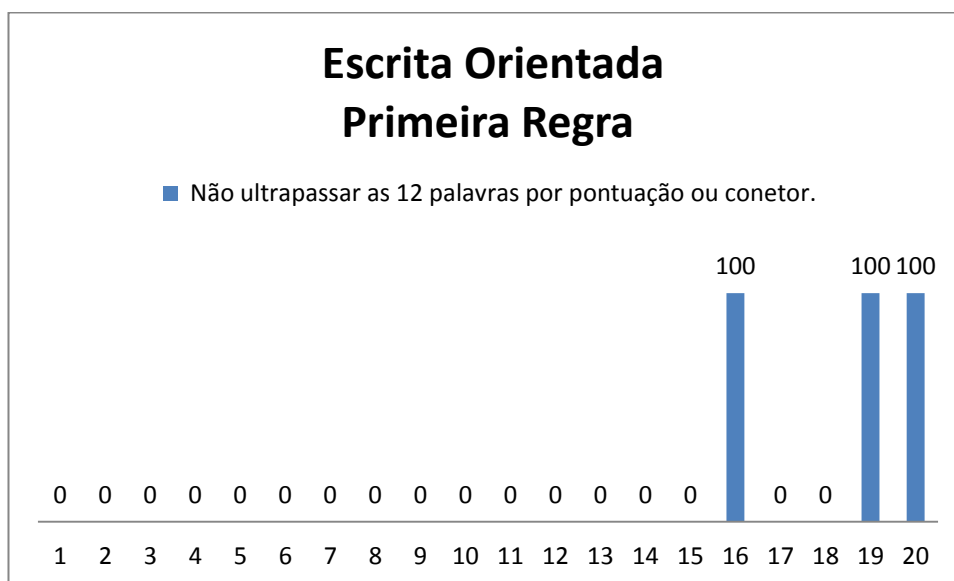


Gráfico 5: Primeira regra de escrita orientada, turma1 - 7.º ano

Relativamente ao segundo indicador, verifiquei que a maioria dos alunos teve cuidado em evitar as palavras “e”, “mas” e “acho”. Contudo, não procuraram utilizar expressões equivalentes.

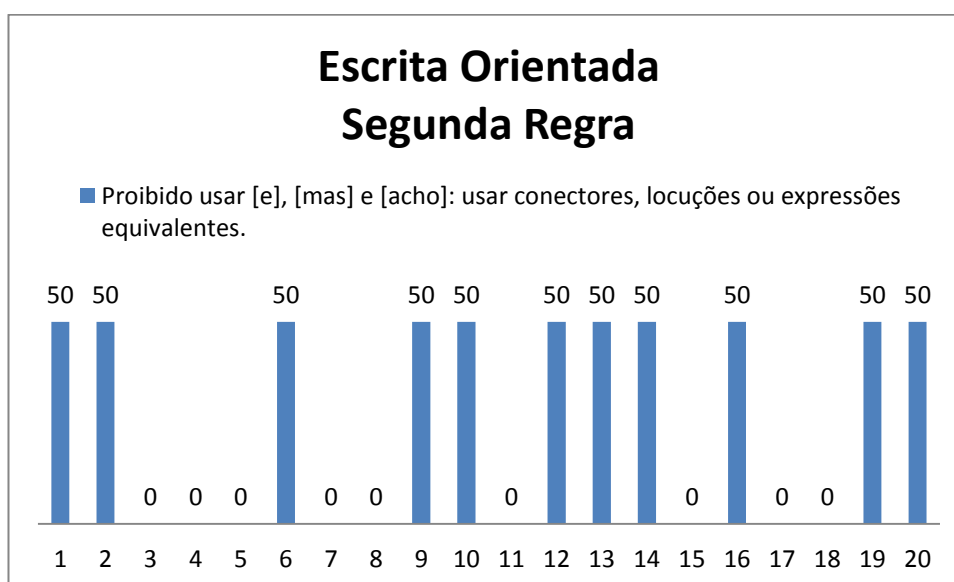


Gráfico 6: Segunda regra de escrita orientada, turma1 - 7.º ano

Na aplicação das orientações apresentadas nos gráficos, nenhum aluno seguiu a instrução.

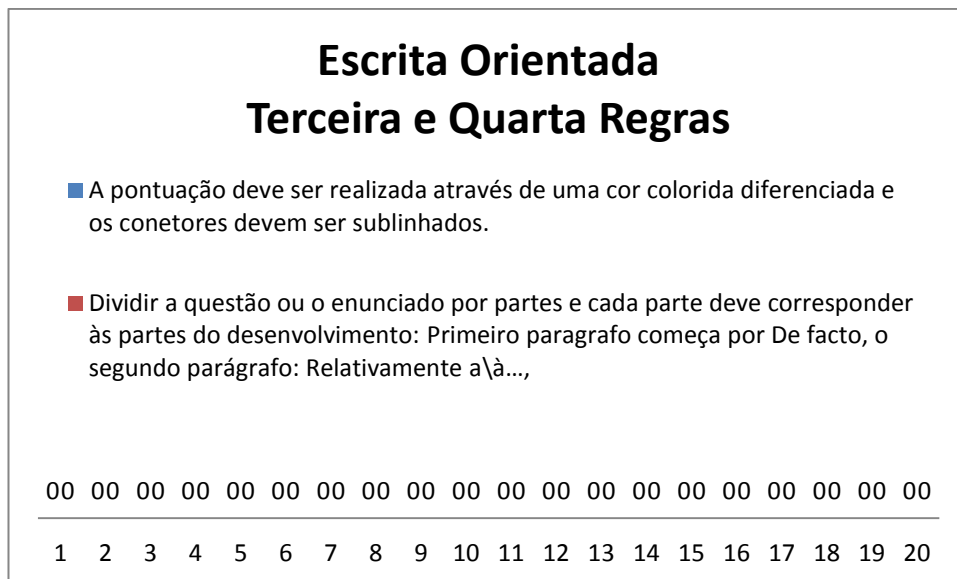


Gráfico 7: Terceira e quarta regras de escrita orientada, turma1 - 7.º ano

Como se pode verificar nas produções escritas da turma 1, 7.ºano, os alunos revelaram dificuldades em aplicar os procedimentos propostos. Tendo resultado produções, por vezes, incongruentes.

4.2.2. Análise dos textos produzidos pelos alunos da turma 2

No primeiro indicador, dos dezoito alunos, apenas, dois seguiram a instrução de evitar ultrapassar as doze palavras por frase.

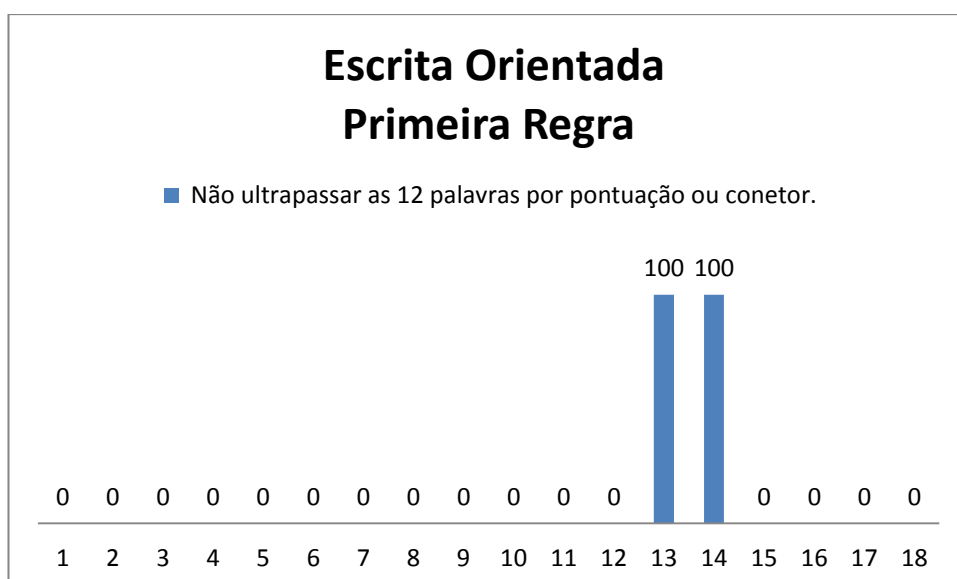


Gráfico 8: Primeira regra de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano

No segundo gráfico, é possível verificar que a maioria dos alunos seguiu a instrução de evitar usar as palavras “e”, “mas” e “acho”. Porém, não procuraram termos e expressões equivalentes, como se pode verificar nas produções em anexo.

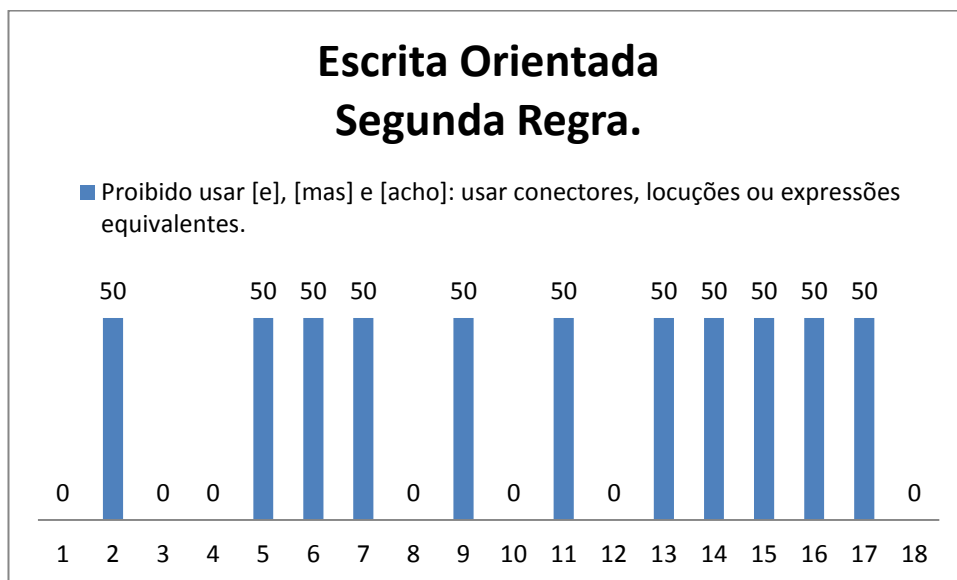


Gráfico 9: Segunda regra de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano

Por fim, no último gráfico, é observável que nenhum aluno seguiu as instruções propostas.

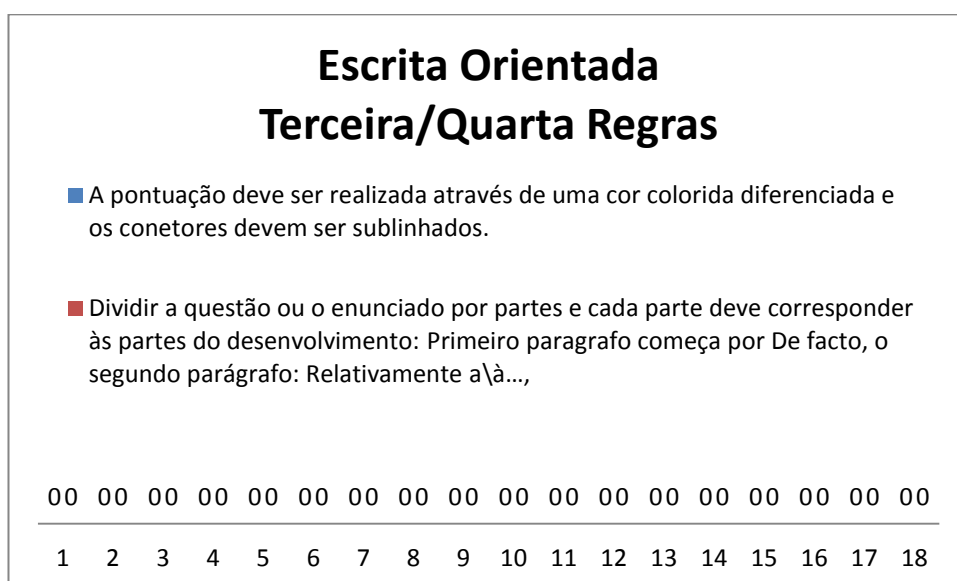


Gráfico 10: Terceira e quarta regras de escrita orientada, turma 2 - 7.º ano

4.3. Discussão dos dados

Os dados permitem algumas hipóteses explicativas relativamente ao impacto da estratégia implementada.

É possível verificar que a turma de 10.º ano apresenta melhores resultados do que as turmas do 7.º ano. Poder-se-ia identificar a idade/maturidade dos alunos como um dos fatores explicativos. Um outro fator relevante diz respeito à folha em que os alunos do 10.º ano realizaram a tarefa: uma folha com espaço para escreverem o texto logo imediatamente a seguir à instrução e ao conjunto das regras que deveriam respeitar, ao contrário dos alunos do 7.º ano, a quem foram apresentadas as regras mediante uma apresentação PowerPoint e, depois de terminada a exposição, a quem foi pedido que escrevessem o texto no caderno diário. A turma do 10.º ano teve um acesso permanente às orientações para a produção escrita durante a realização da tarefa.

Apesar de vários alunos terem considerado difícil (e até muito difícil) o exercício de produção escrita seguindo determinadas regras de cumprimento obrigatório, verificou-se que os textos realizados estavam mais coerentes e coesos do que os produzidos no início do ano.

Tendo em conta a evolução dos alunos seria importante continuar a promover atividades orientadas com suporte pedagógico sob o conceito de *scaffolding*.

Conclusão

Após a análise das produções escritas dos alunos e da contextualização teórica do estudo deste trabalho, foi possível verificar que a prática pedagógica é sempre adaptável às dificuldades dos discentes. Assim, tive a oportunidade de confirmar que a estratégia de ensino baseada em suporte inicial, investigada ao longo deste relatório, poderá ser uma mais-valia no colmatar de problemas na produção escrita, em sala de aula. Isto é, o aluno ao aplicar um conjunto de atividades orientadoras, sendo estas organizadas pelo professor, poderá adquirir competências de coesão e coerência ao nível do desempenho da expressão escrita.

Assim, para mim, este estudo, permitiu-me certificar que é possível, através da estratégia pedagógica *Scaffolding* (colocação de andaimes) organizar procedimentos de suporte à exercitação de aperfeiçoamento da produção escrita.

Defendo que a referida estratégia não seja estanque, mas sim dinâmica, pois considero ser imperativo que se promovam oportunidades pedagógicas para que o aluno seja autónomo e consciente da sua atividade.

Não pretendo que se infira que os professores ou, mesmo, as editoras não promovam estratégias ou atividades para a resolução de problemas na área em estudo, apenas pretendi apresentar uma estratégia pedagógica de ensino baseada em suporte inicial.

Penso ter realizado um estudo relevante para a área em análise, mas poderia ter tido um maior desenvolvimento se eu não tivesse tido várias condicionantes. Nomeadamente, a insularidade, o facto de eu ter residido num local “ermo”, Lajes do Pico, que tem uma biblioteca com poucos recursos, foi necessário gerir, muito bem, todas as vindas ao Continente. Também, o número de páginas limitado e o tempo escasso para aprofundar o estudo foram aspetos que limitaram toda ação de progresso deste trabalho.

Logo, espero que este estudo seja um contributo para uma melhor perceção sobre a área analisada e a estratégia apresentada. Também, este seja uma oportunidade para futuras investigações que apurem de forma mais aprofundada os pressupostos defendidos. Proponho a todos os professores colocarem em prática a estratégia de suporte inicial, bem como aperfeiçoá-la ou, mesmo, criarem novos “andaimes” que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita.

Por fim, penso que os professores têm que procurar ser pró-ativos nas suas práticas.

Bibliografia

- Almeida, G. P. (2011). *Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: método fônico para tratamento*. 3.^a edição. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Disponível em http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_D_A_LINGUAGEM.pdf, acessado a 12/06/2017.
- Baptista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf, acessado a 12/06/2017.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Bento, J. O. (1995). *O Outro lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Bortoni-Ricardo, Stella M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.
- Buescu, Helena C.; Moraes, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, acessado a 23/01/2017.
- Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita (LE)* para consulta em linha, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf, acessado a 24/01/2017.
- Carvalho, J. A. (2011). *A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração*. U. Porto Editorial.


- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho– C.E.E.P.
- Cavalcante, E. (2015). *O andaime como estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira na educação infantil*. disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18361_10389.pdf, acessado a 16/03/2017.
- Dionísio, M. L. (2011). *A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente*. Universidade do Minho, Portugal
- Duarte, I.; Ferraz, M. J. & Sim-Sim, I. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf, acessado a 24/01/2017.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf, acessado a 24/01/2017.
- Fonseca, F. I. (1994). *A urgência de uma Pedagogia da escrita*. In Gramática e Pragmática. Estudos e Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). (org.) *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Vera A. L. (2012). *Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora*. In: Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola.
- Lima, E. (2009). *Processo de aprendizagem: o desafio de ensinar e apreender*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/177413380/Rocesso-de-Aprendizagem>, acessado a 12/01/2017.

- Martlew, M. (1983). *Problems and Difficulties: Communicative Aspects of Writing Development*. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 295-333.
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris: P.U.F.
- Mialaret, G.; Vial, J. (1981). *Histoire Mondiale de l'Education*. Paris: P. U. F.
- Pacheco, R. S. & Ataíde A. M. (2013). *Dificuldades de interpretação de textos na escola - propostas metodológicas para a superação desse problema: trabalhando com fábulas e mitos*. Cadernos PDE, Versão On-line, Volume I.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Rosa, A. (1987). *Açores (os) e o liberalismo: Jerónimo Emiliano de Andrade e a problemática da educação* XLV (I), pp. 445-459.
- Scaffolding (2015, June 6). In S. Abbott (Ed.), *The glossary of education reform*. Retrieved from <http://edglossary.org/hidden-curriculum>
- Rodrigues, S. (2011). *O ensino da escrita como projeto interdisciplinar*. U. Porto Editorial.
- Teixeira, H. (2015). *O que significa o termo "Scaffolding" em educação? Disponível em* <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-significa-o-termo-scaffolding-em-educacao/>, acessado 12/07/2017
- Vasconcelos, T. (1999)/(2000). *Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar*. *Inovação*, 12, 2: 7-24.

Anexos


Anexo 1

Autorizações dos Conselhos Executivos



Exma. Senhora
Glória Dias de Oliveira
gloria_dias@regional.com

Comunicação Eletrónica



Sua Referência	Sua Comunicação de	Nossa Referência
		N.º: MAIL-G-ORE/2017/2634 Proc.: DSP/13.29

Assunto: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Em resposta ao seu e-mail de 04-05-2017, que solicita autorização para utilizar dados de escolas num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do seu Mestrado em Ensino, vimos informar que, sendo as unidades orgânicas do sistema educativo organismos dotados de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a autorização para que os dois docentes da disciplina de português desenvolvam, em sala de aula, uma atividade de escrita com os seus alunos é da competência de cada unidade orgânica em questão, pelo que a autorização pretendida deve ser solicitada aos respetivos órgãos de gestão.


Por sua vez, a apresentação, em tese, de dados como a contextualização da escola, caracterização do grupo-turma, dificuldades de escrita dos discentes, estratégias implementadas e o seu resultado não colide com a proteção de dados pessoais dos alunos, uma vez que os mesmos não podem ser identificados a partir desses dados. Não sendo apresentados dados biográficos dos alunos, nem a identificação das turmas, nada obsta a que as unidades orgânicas possam autorizar a utilização desses dados para fins de investigação.

Com os melhores cumprimentos

O DIRETOR REGIONAL

JOSÉ ANTÓNIO SIMÕES FREIRE

AUTORIZAÇÃO



Conselho Executivo - ESAQ
qua 07/06, 14:42
Você ✉

Responder | ▼




image001.emz
191 KB




image003.emz
3 KB




image005.emz
368 KB

Mostrar todos os 3 anexos (562 KB) Baixar tudo Salvar tudo no OneDrive - Pessoal


Exma. Sra.
Dra. Glória Oliveira

Em sequência do pedido efetuado, com autorização superior concedida pelo Sr. Diretor Regional, venho por este meio comunicar que esta unidade Orgânica também nada terá contra à utilização dos dados desde que em conformidade com o pedido efetuado.

Atenciosamente,

O Presidente,
Ulisses Barata

Re: Pedido_autorização_Mestrado



ES JEA <es.jea@azores.gov.pt>
qui 27/04, 17:16
Você ✉

Responder | ▼

Você respondeu em 27/04/2017 17:26.

Autorização concedida para apresentação dos dados referidos.

Cumprimentos.

Mário Rodrigues
Pres. C.E. ESJEA

Nota: O Conselho Executivo da Unidade Orgânica da Lajes do Pico autorizou o estudo, em questão, pessoalmente, após ter lido a comunicação da Direção Regional da Educação dos Açores.

Anexo 2

Grelha com os resultados da diagnose no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

Organização temática discursiva				e Correção linguística							
	Respeita o tema e a tipologia	Produz um texto que respeita plenamente os tópicos e é coerente.	Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produz discursos sem erros de ortografia.	Fator de desvalorização - extensão	TOTAL	Total 100%		
Nº	5	5	5	5	5	5		30	100,0	Nível	Avaliação
1	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2	12,5	41,7	2	Negativa
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0	1	Negativa
3	1,5	1,5	2	2	2	2	2	9	30,0	2	Negativa
4	1	1	1	1	1	1	2	4	13,3	1	Negativa
5	2,5	2,5	1,5	2	2	2	4	8,5	28,3	2	Negativa
6	3	3	3	4	4	4		21	70,0	3	Positiva
7	2	2	2	2	2	2	7	5	16,7	1	Negativa
8	2	2	2	2	2	2	8	4	13,3	1	Negativa
9	1,5	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1	8,5	28,3	2	Negativa
10	1,5	1,5	1,5	2	2	2		10,5	35,0	2	Negativa
11	1,5	1,5	2	2	2	2	2	9	30,0	2	Negativa
12	1,5	2	2	2	2	2	2	9,5	31,7	2	Negativa
14	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
15	1,5	1,5	1,5	2	2	2	1	9,5	31,7	2	Negativa
16	1,5	1,5	1,5	2	2	2	2	8,5	28,3	2	Negativa
17	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1	6,5	21,7	2	Negativa
18	2	2	2	2	2	2	3	9	30,0	2	Negativa
19	1	2	2	2	2	2		11	36,7	2	Negativa
20	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1	5	4	13,3	1	Negativa
21	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
Média	1,7	1,8	1,8	1,9	1,9	1,9					

Tabela 13: Resultados da diagnose no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 3

Grelha com os resultados da primeira avaliação do primeiro período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

Organização temática e discursiva							Correção linguística				
	Respeita o tema e a tipologia	Produce um texto que respeita plenamente os tópicos e é coe	Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produce discursos sem erros de ortografia.	Fator de desvalorização extensão	TOTAL	TOTAL 100%	Nível	Avaliação
Nº	5	5	5	5	5	5		30	100	5	Positiva
1	2	2	2	2	2	2	3	9	30,0	2	Negativa
2	1,5	1,5	1,5	2	2	2	7	3,5	11,7	1	Negativa
3	1,5	1,5	2	1,5	2	2	5	5,5	18,3	1	Negativa
4	1,5	1,5	2	1,5	2	2	7	3,5	11,7	1	Negativa
5	0,5	1,5	2	1,5	2	2	5	4,5	15,0	1	Negativa
6	3	3	3	3	3	3	0,5	17,5	58,3	3	Positiva
7	2	2	2	1,5	2	2	5	6,5	21,7	2	Negativa
8	2	2	2	2	2,5	2	7	5,5	18,3	1	Negativa
9	2	2	2	1,5	2	2	6	5,5	18,3	1	Negativa
10	2	2	2	2	2	2	0	12	40,0	2	Negativa
11	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
12	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
14	2	2	2	2	2	2	6	6	20,0	1	Negativa
15	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
16	2	2	2	2	2	2	3	9	30,0	2	Negativa
17	2	2	2	2	2	2	0,5	11,5	38,3	2	Negativa
18	1,5	2	2	1,5	2	2	3	8	26,7	2	Negativa
19	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	0	15	50,0	2	Positiva
20	2	2	2	2	2	2	1,5	10,5	35,0	2	Negativa
21	2	2	2	2	2	2	8	4	13,3	1	Negativa
Média	1,90	1,98	2,05	1,93	2,10	2,08					

Tabela 14: Resultados da primeira avaliação do primeiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 4

Grelha com os resultados da segunda avaliação do primeiro período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

		Organização temática e discursiva			Correção linguística							
	Tópicos	Respeita o tema e a tipologia	Produz um texto que respeita plenamente os tópicos e é coerente.	Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produz discursos sem erros de ortografia.	Factor de desvalorização - extensão	Total	TOTAL 100%	Nível	
Nº	10	5	5	2,5	2,5	2,5	2,5		30	100,0	5	Positiva
1	5	5	5	2	2	2	2	1	22	73,3	4	Positiva
2	2	2	2	1	1	1	1	3	7	23,3	2	Negativa
3	4	5	5	2	2	2	2	2	20	66,7	3	Positiva
4	4	2	2	1	1	1	1	3	9	30,0	2	Negativa
5	5	2	2	1	1	1	1	3	10	33,3	2	Negativa
6	10	5	5	2,5	2,5	2,5	2		29,5	98,3	5	Positiva
7	5	5	2,5	2,5	2	1,5	1,5	3	17	56,7	3	Positiva
8	4	2	2	1	1	1	1	3	9	30,0	2	Negativa
9	4	2	2	1	1	1	1	2	10	33,3	2	Negativa
10	5	3	3	2	2	2	2		19	63,3	3	Positiva
11	4	2	2	1	1	1	1	2	10	33,3	2	Negativa
12	4	3	3	2	1	1	1	3	12	40,0	2	Negativa
14	4	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	2	12	40,0	2	Negativa
15	4	2	2	1	1	1	1	3	9	30,0	2	Negativa
16	4	2	2	1	1	1	1	3	9	30,0	2	Negativa
17	4	3	3	2	2	2	2	2	16	53,3	3	Positiva
18	7	2,5	2,5	1,5	1,5	1,5	1,5	3	15	50,0	2	Negativa
19	3	2	2	1	1	1	1		11	36,7	2	Negativa
20	4	2,5	2,5	2	1,5	1	1	4	10,5	35,0	2	Negativa
21	5	2	2	1	1	1	1	5	8	26,7	2	Negativa
Média	4,6	2,8	2,7	1,5	1,4	1,4	1,3					

Tabela 15: Resultados da segunda avaliação do primeiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 5

Grelha com os resultados da primeira avaliação do segundo período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

		Organização temática e discursiva			Correção linguística			Factor de desvalorização - extensão	Total	TOTAL 100%	Nível	Avaliação
	Planificação	Respeita o tema e a tipologia	plena e articulada; pontua de forma sistemática,	coerente e articulada; pontua de forma sistemática,	variadas e complexas; domina processos de coesão	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produz discursos sem erros de ortografia.					
Nº	5	5	5	5	5	2,5	2,5		30	100,0	5	Positiva
1	2	2,5	2,5	2,5	2,5	1	1	2	12	40,0	2	Negativa
2	2	2	2	2	2	1	1	2	10	33,3	2	Negativa
4	3	2	2	2	2	1	1	2	11	36,7	2	Negativa
5	1	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	0,5	2	6	20,0	1	Negativa
6	5	5	5	5	5	2,5	2,5		30	100,0	5	Positiva
7	4	3	3	3	2	1	1	1	16	53,3	3	Positiva
8	1	2,5	2	2,5	2,5	1	1	2	10,5	35,0	2	Negativa
9	5	0	0	0	0	0	0		5	16,7	1	Negativa
10	5	4	4	4	4	2	2		25	83,3	4	Positiva
11	2	1	1	2	2	1	1	1	9	30,0	2	Negativa
12	2	2	2	2	2	1	1	1	11	36,7	2	Negativa
14	5	2	2	2	2	1	1	1	14	46,7	2	Negativa
15	4	2	2	2	2	1	1	2	12	40,0	2	Negativa
16	1	2	2	2	2	0,5	0,5	2	8	26,7	2	Negativa
18	2	2	1	1	1	0,5	0,5	1	7	23,3	2	Negativa
19	0	4	4	4	2	2	2		18	60,0	3	Positiva
20	2	1	1	1	1	0,5	0,5	4	3	10,0	1	Negativa
21	2	2,5	2,5	2,5	2,5	1	1	1	13	43,3	2	Negativa
22	3	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	0,5	3	7	23,3	2	Negativa
Média	2,7	2,2	2,2	2,2	2,1	1,0	1,0					

Tabela 16: Resultados da primeira avaliação do segundo período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 6

Grelha com os resultados da segunda avaliação do segundo período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

	Organização temática e discursiva			Correção linguística							
	Respeita o tema e a tipologia	Produce um texto que respeita plenamente os tópicos e é coerente.	Rege um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produce discursos sem erros de ortografia.	Factor de desvalorização - extensão	TOTAL			
Nº	5	5	5	5	5	5		30	100,0	5	Positiva
1	3	2	2	2	2	2	3	10	33,3	2	Negativa
2	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
4	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
5	2	1,5	1,5	2	2	2	1	8,5	28,3	2	Negativa
6	4	4	4	4	4	4	1	23	76,7	4	Positiva
7	4	4	4	3	3	2	1	19	63,3	3	Positiva
8	2,5	2,5	2	1,5	1,5	2	3	9	30,0	2	Negativa
9	2	2	2	2,5	2,5	2,5	2	11,5	38,3	2	Negativa
10	2	2	2	3	3	3		15	50,0	3	Positiva
11	2	2	2	2	2	2	3	9	30,0	2	Negativa
12	3	3	3	3	3	3	3	15	50,0	3	Positiva
14	3	3	3	2	2,5	2	2	13,5	45,0	2	Negativa
15	4	4	4	3	4	3	1	21	70,0	4	Positiva
16	1,5	1,5	1,5	2	1	1	2	6,5	21,7	2	Negativa
18	2,5	2,5	2	2	2	2	2	11	36,7	2	Negativa
19	2,5	2,5	2,5	1,5	3	3		15	50,0	3	Positiva
20	2	2	2	2	2	2	4	8	26,7	2	Negativa
21	2	2	2	2	1,5	1,5	3	8	26,7	2	Negativa
22	1,5	2	2	1,5	2	2	3	8	26,7	2	Negativa
Média	2,5	2,4	2,4	2,3	2,4	2,3					

Tabela 17: Resultados da segunda avaliação do segundo período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 7

Grelha com os resultados da primeira avaliação do terceiro período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

	Organização temática e discursiva			Correção linguística							
	Respeita o tema e a tipologia	plena-mente os tópicos e é	estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	variadas e complexas; domina processos de coesão	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produz discursos sem erros de ortografia.	Factor de desva-ri-ção	- extensão	TOTAL		
Nº	5	5	5	5	5	5		30	100,0	5	Positiva
1	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
2	0	1	1	1	1	1		5	16,7	1	Negativa
4	3	3	3	2	2	2		15	50,0	3	Positiva
5	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
6	5	5	3	4	4	4		25	83,3	4	Positiva
7	2	3	3	3	2	2		15	50,0	3	Positiva
8	1	2	2	2	2	2	1	10	33,3	2	Negativa
9	4	4	3	3	3	3		20	66,7	3	Positiva
10	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
11	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
12	1	2	2	2	2	2	1	10	33,3	2	Negativa
14	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
15	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
16	2	2	2	2	2	2		12	40,0	2	Negativa
18	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
19	3	2	2	3	3	3		16	53,3	3	Positiva
20	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
21	1	2	2	2	2	2	1	10	33,3	2	Negativa
22	1	1	2	2	2	2	3	7	23,3	2	Negativa
Média	2,3	2,5	2,4	2,5	2,4	2,4					

Tabela 18: Resultados da primeira avaliação do terceiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 8



Grelha com os resultados da segunda avaliação do terceiro período no 7.º ano. Ano letivo 2015/2016.

Organização temática e discursiva			Correção linguística			Fator de desvalorização - extensão	TOTAL				
	Respeita o tema e a tipologia	Produz um texto que respeita plenamente os tópicos e é coerente.	Redige um texto bem estruturado e articulado; pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.	Usa estruturas sintáticas variadas e complexas; domina processos de coesão interfrásica.	Utiliza um vocabulário correto, diversificado e adequado.	Produz discursos sem erros de ortografia.					
Nº	5	5	5	5	5	5		30	100,0	5	Positiva
1	4	4	3	3	3	4	1	20	66,7	3	Positiva
2	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
4	3	4	3	3	4	3	1	19	63,3	3	Positiva
5	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
6	4	4	4	4	4	4		24	80,0	4	Positiva
7	3	3	3	3	4	4	1	19	63,3	3	Positiva
8	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
9	4	4	4	4	4	4	1	23	76,7	4	Positiva
10	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
11	4	4	3	3	3	4	1	20	66,7	3	Positiva
12	2	2	2	2	2	2	1	11	36,7	2	Negativa
14	3	2	2	3	2	3	1	14	46,7	2	Negativa
15	3	3	3	3	3	3	1	17	56,7	3	Positiva
16	1	1	1	1	1	1	2	4	13,3	1	Negativa
18	3	3	3	3	3	3	1	17	56,7	3	Positiva
19	3	3	3	3	3	3		18	60,0	3	Positiva
20	3	3	3	3	3	4	1	18	60,0	3	Positiva
21	2	2	2	2	2	2	2	10	33,3	2	Negativa
22	2	3	3	2	2	2	1	13	43,3	2	Negativa
Média	2,8	2,8	2,7	2,7	2,7	2,9					

Tabela 19: Resultados da segunda avaliação do terceiro período no 7.º ano (ano letivo 2015/2016)

Anexo 9

Produções escritas, na ficha de trabalho, com atividade de escrita orientada.

	<small>SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DAS LAJES DO PICO Nº <u>7</u> Data: <u>10/2/2017</u> Ano escolar <u>10º</u></small>	
---	---	---

Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conector.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conectores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente a...

ESCRITA:

Este museu de língua portuguesa foi inaugurado em São Paulo, Brasil.

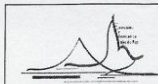
De facto, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com o Ministério da Cultura do Brasil, inaugurou na cidade de São Paulo, a sua sede da Língua Portuguesa.

O museu que ainda há pouco se abriu ao público recentemente. A entrada tem uma escultura em aço que parece ser muito simbólica a Árvore da Língua. Nela podemos ver as palavras com seis mil anos que são do início- sempre, mas também nos dá a ideia das palavras projectadas de palavras.

Relativamente às restantes salas, parecem-me também interessantes, porque nos dão a conhecer a história da língua portuguesa com diferentes conteúdos. É possível que este museu seja com muitos visitantes.

Finalmente, concluo que a visita a este museu será muito interessante pois apesar de todas as evoluções tecnológicas nos computadores não se a língua portuguesa.

Figura 39: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

Esta notícia fala da inauguração do Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.

De facto, este texto apresenta-nos um museu interessante. Já me esqueci o nome do Museu da Língua Portuguesa, mas sei que trata as palavras com um carinho especial.

Relativamente ao que foi dito anteriormente, apesar de eu não entender muito de museus, considero que este é muito interessante porque através deles ficamos a conhecer histórias realmente bonitas. Além disso, ajuda-nos a conhecer melhor as antepassadas da nossa língua, como o inda-europeu.

Concluo finalmente que a visita a este museu será muito interessante.

Figura 40: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: “Na estação das palavras cruzadas”, **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.
Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente a...

ESCRITA:

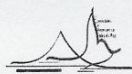
Amen este museu situado na Estação da Luz em São Paulo que é o antigo ponto de encontro não só português mas também outras idiomáticas bastante importante.

De facto a ideia deste museu é dar a conhecer a história da língua.

Relativamente a este museu parece-me que a história da língua é muito importante para o fribling pois toda a gente utiliza a língua para a comunicar.

O acervo do museu é importante porque dá a conhecer vários vertentes da língua portuguesa.

Figura 41: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conectores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conector.
Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

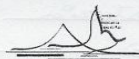
Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conectores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

Nesta notícia fala-se sobre o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, Brasil. Este fica situado na Estação da Luz, por onde passavam os falantes das mais variadas línguas. De facto, este Museu é uma homenagem à Língua Portuguesa, usando também o mais moderno equipamento multimédia. Neste Museu da Língua Portuguesa encontra-se a História da Língua, idiomas que ajudaram a formá-la, etc. Relativamente à estrutura de aço com 16 metros, feita por Ruy Faria, que representa a Árvore da Língua, onde encontramos palavras com mais de 6000 anos. Além disso, existe também várias salas como por exemplo, a língua da língua onde existem palavras projetadas no teto, a linha do tempo onde também se encontra a história da Português, as palavras cruzadas e finalmente o Bico das Palavras, com um espaço com atividades variadas. Sendo, finalmente, que a minha visita é interessante.

Figura 42: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

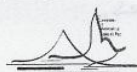
Nesta notícia, fizemos a conhecer o museu da língua portuguesa em São Paulo, Brasil. De facto, este museu funciona num local acolhedor. A criação deste museu é um gesto de carinho. Como esta estação é muito conhecida nos dias de hoje, está aberta ao público. Além disso, tem várias palavras de diferentes línguas. Não só tem histórias da língua, mas também idiomas e fala de como se formariam. Além disso, mostra as formas a que ela assume no quotidiano e a criação estética da língua.

Relativamente à sequência do que li, este museu tem uma bela história. A sua criação foi bem conseguida e o espaço bem aproveitado. Além disso, é um ponto de encontro para muitas pessoas. Todas as línguas se encontram num

ponto ao lugar. Este museu foi um bom investimento para toda a mundo, pois dá a conhecer a história da língua portuguesa desde o Indo-Europeu. Com a leitura, desta notícia, eu concluo que são investimentos assim que nos dão lucro a nível cultural.

A atividade foi difícil mas foi um bom desafio para nós.

Figura 43: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", elabora um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente a...

ESCRITA:

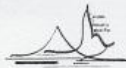
Esta notícia fala sobre o museu da Língua Portuguesa que abriu portas em São Paulo, Brasil. A Fundação Roberto Marinho equipou este museu com o equipamento multimédia necessário para mostrar a Língua Portuguesa a todos os visitantes.

De facto, acho que este museu foi uma boa forma de investimento. Penso que a criação deste museu é bastante rica porque nos mostra diferentes aspetos da nossa língua.

Concluo finalmente que gostava de fazer uma visita a este museu para saber mais sobre a Língua Portuguesa.

Eu achei esta tarefa difícil para usar os conectores.

Figura 44: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conector.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conectores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à....

ESCRITA:

Eu penso que esta notícia é interessante porque homenageia a nossa língua. Este museu foi fundado em São Paulo, em homenagem da língua, para desenvolver a dedicação dos idiomas, e a língua da família entre a geração. Relato também, na história da cultura do Brasil.

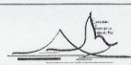
De facto, considero este museu muito importante, pois, mostra a história da língua. Mostra de aprender com todo o conhecimento, mas também ensina a língua. Considero que tudo é interessante, mas em primeiro lugar a história.

Relativamente às opiniões, mostra a história em 1.º lugar a história da língua, pois a língua é a base da cultura, pois a língua é a base da cultura.

Para finalizar, penso que o museu da língua portuguesa no mundo, mas também mostra a história. Além disso, a língua é um idioma para se aprender.

Fei digito porque só podemos usar 12 palavras nas frases.
Mas foi interessante pois é um bom desafio.

Figura 45: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conector.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conectores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por **De facto**, o segundo parágrafo: **Relativamente a**...

ESCRITA:

A fundação Roberto Marinho inaugurou o Museu da Língua Portuguesa no coração de São Paulo, Brasil. A meu ver, o seu objetivo seria homenagear a língua Portuguesa.

De facto, este é também um museu para o séc. XXI. Além disso, o museu é dotado do mais moderno equipamento multimédia, considerado que não só é a primeira instituição totalmente dedicada ao idioma, mas também é uma mostra comemorativa dos 50 anos do romance "Grande Sertão e Veredas" de Guimarães Rosa, no âmbito da qual o público pode ouvir gravações com excertos de diferentes obras, é provável que foram lidos pela cantora Maria Bethânia.

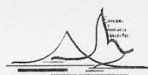
Relativamente ao museu de Rábia Faria, é a Alma da Língua, em cujas páginas podem ler-se palavras com 600 anos, provenientes

do indo-europeu, pois é o mais antigo do Português. No entanto, a vez é a música de Arnaldo Antunes, brincam com as palavras "língua" mas também "palavra" em vários idiomas.

Finalmente, este interessante espaço dedica-se não só ao turismo, mas também às línguas.

→ Achei interessante, mas complicado de atingir os conectores

Figura 46: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conector.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conectores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

A Fundação Roberto Marinho inaugurou ontem, na estação da luz, em São Paulo, Brasil, o Museu da Língua Portuguesa com equipamentos de multimédia dedicados ao idioma.

De facto, este museu é muito interessante pois fala da história da língua como da sua evolução.

Ainda relativamente ao museu, podemos visitar o Árvore da Língua, que nos remete para a história da língua portuguesa, a Praça da Língua com as grandes escrituras Fernando Pessoa como Camões. No entanto, há também a linha do tempo que conta a história do Português, as palavras enciclopédicas dedicadas às línguas que influenciaram o português do Brasil. Além disso também temos o Bero de palavras com diferentes atividades lúdicas.

Concluindo finalmente, que este museu é muito significativo para a nossa história, pois valoriza a nossa língua.

Figura 47: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: " Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.
Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

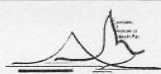
A Fundação Roberto Marinho em parceria com o Ministério da Cultura do Brasil inaugurou no estado de Luz em São Paulo o Museu da Língua Portuguesa, com o objetivo maior de comemorar a língua Portuguesa, mas também as várias idiossincrasias que lhe dão origem.

De facto, considero que a língua onde este museu se encontra é muito interessante, pois este estado era o maior antigo ponto de encontro de todos os imigrantes.

Relativamente à fase da língua é um campo complexo, onde se vêem palavras de grandes escrituras.

Considero finalmente que este museu nos mostra toda a história da língua Portuguesa, pois nos traz e todos grandes acontecimentos de outras línguas provenientes de várias idiossincrasias.

Figura 48: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: " Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

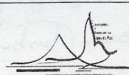
Esta notícia fala da inauguração de um Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, Brasil.

De facto, este Museu é para um ponto de turismo bem interessante, pois não só dá a conhecer grandes nomes da literatura, mas também fala do desenvolvimento da respectiva língua.

Relativamente à divisão do museu, o museu está dividido em quatro salas nas quais encontramos à entrada a 'Árvore da Língua', depois a 'Praça da Língua' onde se ouvem grandes escritores, de seguida a 'Linha do Tempo' que conta a história do Português desde o Latim. Além de toda isto, temos ainda o 'Beco das Palavras', espaço lúdico com diferentes atividades.

Considero que este museu vai ser um grande marco na história, pois é um museu diferente.

Figura 49: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: "Na estação das palavras cruzadas", **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

Este museu de língua Portuguesa foi inaugurado em São Paulo, Brasil.

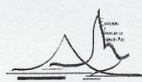
De facto, a inauguração do Museu da Língua Portuguesa sugeriu as expectativas não na qualidade mas também na organização. Alem disso, tem exposições interessantes sobre as melhores obras da literatura Brasileira.

Relativamente à qualidade da exposição este é sem dúvida incrível. Para quem gosta de arte, penso que vai adorar, primeiro porque tem atividades diárias, e segundo porque é muito criativa. Por fim ficou-se com uma satisfação.

Pera que o museu é encantador de muita criatividade. Por a entrada está decorada com a escultura emaze com 16 metros de altura de Raulo Pavao, que há muitas pessoas que podem ser visitadas como por exemplo a linha do tempo e Berço das Palavras.

Alem disso, o museu as pessoas podem visitar a Praça da Língua e ainda um pequeno projectador de texto e ouvem Chico Buarque também se conhecer grandes escritores como Machado de Assis e Carlos Drummond.

Figura 50: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.



Exercício de (re)escrita corretiva

Após teres lido a notícia: “Na estação das palavras cruzadas”, **elabora** um **texto de opinião** sobre o Museu da Língua Portuguesa, indicando o que te chamou mais à atenção e justifica. (120 palavras, 12 conetores).

Primeira regra: não ultrapassar as 12 palavras por pontuação ou conetor.

Segunda regra: proibido usar [e], [mas] e [acho]: usar conectores, locuções ou expressões equivalentes.

Terceira regra: a pontuação deve ser realizada através de uma cor colorida diferenciada e os conetores devem ser sublinhados.

Quarta regra: dividir a questão ou o enunciado por partes e cada parte deve corresponder às partes do desenvolvimento: Primeiro parágrafo começa por De facto, o segundo parágrafo: Relativamente à...

ESCRITA:

A Fundação Roberto Marinho em parceria com o Ministério de cultura do Brasil inaugurou no estado de Luz em São Paulo o Museu da Língua Portuguesa com o objetivo de preservar e promover a língua Portuguesa mas também os vários idiomas que lhe dão origem.

De facto, considero que o lugar onde este museu se encontra é muito interessante pois este estado era o mais antigo ponto de encontro de todos os imigrantes.

Relativamente à Rec de língua é um campo amplo onde se vêem palavras de grandes escritores.

Concluindo finalmente que este museu nos mostra toda a história da língua Portuguesa possui nos seus todos grandes recordações de outras línguas provenientes de vários idiomas.

Figura 51: Ficha de trabalho com atividade de escrita orientada.

Anexo 10

PowerPoint sobre o texto argumentativo com tarefa de produção escrita.

OBJETIVO E META

Escrever textos argumentativos.

- Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente.

“A CIGARRA E A FORMIGA” BOCAGE

Tendo a cigarra em cantigas
Passado todo o verão
Achou-se em penúria extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando malícia
Que trincasse, a taparela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe emprestasse,
Pois tinha riqueza e brilho,
Alguns grãos com que manter-se
Té voltar o aceso estio.

- “Amiga”, diz a cigarra,
- “Prometo, à fé d’animal.
Pagar-vos antes d’agosto
Os juros e o principal.”

A formiga nunca empresta,
Nunca dá, por isso junta.
- “No verão em que idavas?”
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: - “Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.”
- “Oh! bravo”, torna a formiga,
- “Cantavas? Pois dança agora!”

FÁBULA DA FÁBULA MIGUEL TORGA, DIÁRIO VIII, 1956

Era uma vez
uma fábula famosa,
Alimenticia
É moralizadora,
Que, em verso e prosa,
Toda a gente
Inteligente
Prudente
E sabedora
Repetia
Aos filhos,
Aos netos
E aos bisnetos.

À base duns insetos
De que não vale a pena fixar o nome,
A fábula garantia
Que quem cantava
Morria
De fome.
E, recentemente...
Simplesmente,
Enquanto a fábula contava,
Um demónio secreto segredava
Ao ouvido secreto
De cada criatura
Que quem não cantava
Morria de fartura.

HÁ ARGUMENTOS PARA... TUDO!

Para defender a Bruxa Má?
E o Lobo Mau?
E...?

ORIENTAÇÕES PARA O TEXTO

Nº da tarefa	Número de tentativas	Objeto de conteúdo	Data
1.ª	1	Apresentação do tema	
1.ª	1	Apresentação da tese	
2.ª	Pelo menos 2	Desenvolvimento do 1.º argumento, citando de exemplos que demonstrem a validade do argumento	1. “Eu primeiro logo!”/“Desde logo!”/“Por um lado” 2. “Por exemplo!”/“Isso nota-se quando”
3.ª	Pelo menos 2	Desenvolvimento do 2.º argumento, citando de exemplos que demonstrem a validade do argumento	1. “E segundo logo!”/“Para além disso!”/“Por outro lado” 2. “Por exemplo!”/“Isso nota-se quando”
4.ª	Pelo menos 1	Conclusão: retomar os ideias principais da argumentação (desenvolvimento), ou provocar a interlocução com uma questão	“Em suma!”/“Em conclusão”

TEXTO ARGUMENTATIVO

```

graph TD
    Tema --> Vista[Visão sem preconceito]
    Tema --> Tese[Tese Defendendo que...]
    Tese --> Argumentos[Argumentos Defendendo isto porque...]
    Tese --> Defesa[Defesa oficial]
    Defesa --> Defesa1[Não produzimos caso se desmista do formig. não cantava]
    Defesa --> Defesa2[Não produzimos se argumentamos de formig. que cantava]
    
```

A FORMIGA DEVERIA EMPRESTAR ALGUM ALIMENTO À FORMIGA?

Não

Porque

- a cigarra pretendia viver à custa dos outros
- a cigarra não se preocupou quando pôde
- dando, a formiga correria o risco de passar fome

A FORMIGA DEVERIA EMPRESTAR ALGUM ALIMENTO À FORMIGA?

Não

Porque

- a cigarra pretendia viver à custa dos outros
- a cigarra não se preocupou quando pôde
- dando, a formiga correria o risco de passar fome

Sim

Porque

- a cigarra pretendia de ajuda
- a formiga ganhar com o negócio

EXERCÍCIO

Escreve um texto em que manifestes a tua opinião sobre como seria a vida das pessoas sem os telemóveis. Fundamenta o teu ponto de vista.

O texto deve ter um mínimo de 150 e um máximo de 240 palavras.

ORGANIZAR AS IDEIAS

```

graph TD
    Tema --> Tese[Tese]
    Tese --> Defesa[Defesa oficial]
    Tese --> Defesa1[Defesa pessoal]
    Defesa --> Defesa1_1[Contradição do oficial]
    Defesa --> Defesa1_2[Informação pessoal]
    Defesa --> Defesa1_3[Manter o ponto de vista]
    Defesa1 --> Defesa1_4[Alta opinião]
    Defesa1 --> Defesa1_5[Manter o ponto de vista]
    
```

Figura 52: PowerPoint sobre o texto argumentativo com tarefa de produção escrita.

Anexo 11

Produções escritas orientadas da turma 1, 7º ano.

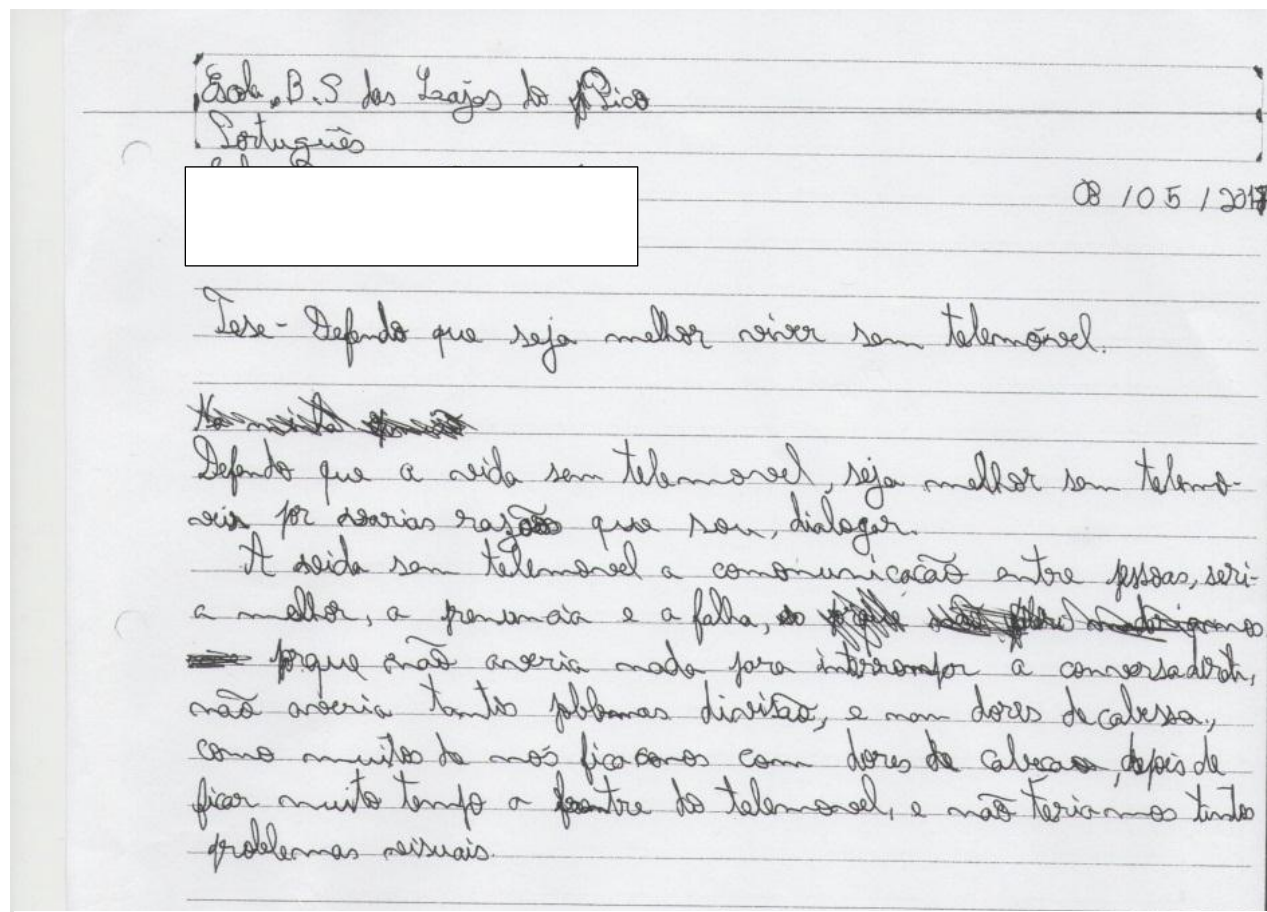


Figura 53: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lages do Pico

Atividades de aula

Os telemóveis são usados por todas as pessoas, e se os telemóveis deixassem de existir? Eu considero que seria impossível. Em primeiro lugar, as comunicações seriam mais difíceis por exemplo, num acidente de carro não daria para ligar ao 112.

Em segundo lugar, a informação seria menos acessível, isto nota-se quando precisamos de procurar informação na internet por exemplo a fazer um trabalho.

Em terceiro lugar, teríamos menos jogos porque os telemóveis têm uma grande parte dos jogos que as pessoas jogam e alguns jogos ajudam a raciocinar.

Em conclusão, as pessoas não conseguiriam viver sem telemóveis.

Eu quando eu preciso de fazer uma chamada para o meu pai e não tenho nenhum telefone perto.

Figura 54: Produção de escrita orientada.

Amirchayir M. amla

Verbalidade e escrita

tesh

Amis conseguimos percorrer os vinte e cinco quilômetros,

2. ~~telegrafista~~ é como um animal de estimação,

Como primeiro lugar a vida sem telemóveis
era muito difícil porque a comunicação era mais difícil

informações mais detalhadas, ~~sendo~~ ~~foram~~ menos fofas
De: [illegible] P: [illegible]

em muitos lugares de casa em muitos lugares de
uma vida, mas ^{mas} não é a mesma. E também é

tilemoral ligand logo para o 112.

8/8/17

Atribuições de aula, Avaliação e escrita

- ~~Debate~~ A vida sem os telemóveis
- ~~A vida sem telemóveis~~ a vida sem telemóveis ^{nada bom para o dia a dia}
- Por exemplo Aleria menos ^{comunicação} ~~comunicação~~ entre as pessoas, por exemplo Um Homem estanca no meio e perder-se, e não tinham telemóvel tinha de chamar alguém.
- ^{Segundo} ~~Exemplo~~ viveria menos entretenimento, informações de pesquisas, e nesses momentos recreados em família, amigos e lugares onde a personagem tinha ido.
- ~~Em conclusão a vida sem telemóveis era um pouco mais difícil~~
- Outro exemplo: Um rapaz estava em o numa conversa sem fazer nada e então sem telemóvel, estava sempre a ligar. Esse rapaz podia ter um telemóvel para a ligação passar um pouco mais rápida.
- Em conclusão a vida sem telemóveis ^{era} ~~era~~ ^{era} menos comunicação, entretenimento, informações e momentos recreados seria ~~fora~~ ^{nada bom}.
- Este é teu segredo que conseguiras estar sem o teu telemóvel? É possível?
- Já imaginaste a tua vida e as dos outros sem o telemóvel?

Figura 56: Produção de escrita orientada.

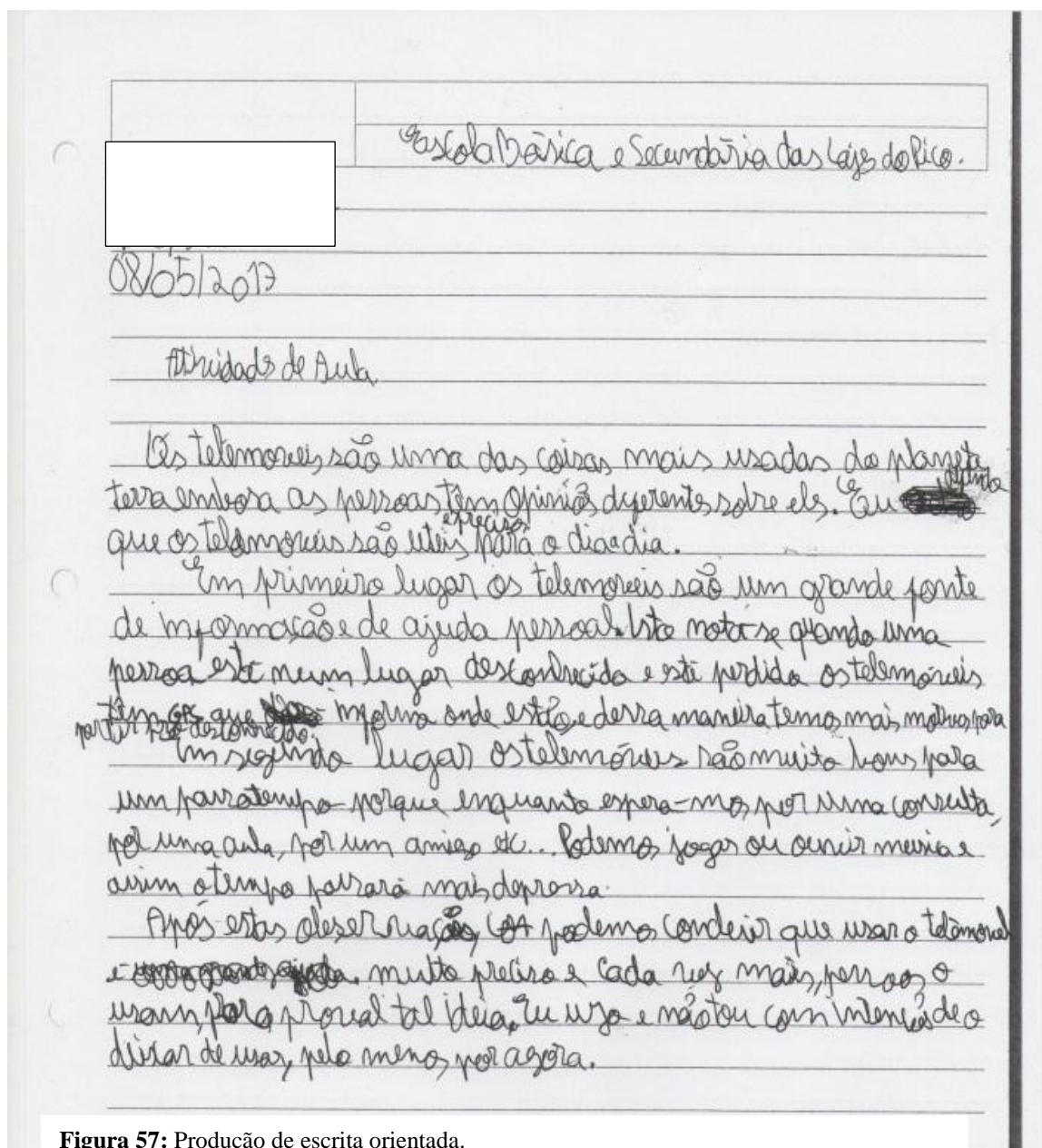


Figura 57: Produção de escrita orientada.

--	--	--

2º ano Bricos e Secundária das Lagoas de S. João
 8-5-2017

Atividades de aula:
 Qualidade e escrita:

Tema: vida sem telemóveis
 Tese: seria melhor

1º argumento: ^{tal} não prejudicaria ~~tal~~ na saúde
 2º argumento: ~~esparce-se mais o tempo para estudar e para fazer outras~~

Texto

Eu vou escrever um texto cujo tema é escrever sem os telemóveis. Ou seja, penso que a vida seria ~~muito~~ ^{mais} saudável se não tivesse telemóveis.

No primeiro lugar a vida sem o telemóvel seria ~~muito~~ ^{mais} saudável, pois não prejudicaria a saúde. Como por exemplo, a ~~vida~~ ^{vida} e a ~~saúde~~ ^{saúde} de se relacionarem com os telemóveis.

Já no segundo lugar a vida seria ~~muito~~ ^{mais} saudável, porque o tempo que nós estamos no telemóvel é muito ~~perdido~~ ^{perdido} desperdiçado. Podia ser muito mais utilizado se nós estivessemos a estudar ou a fazer outras atividades da escola. Também seria, talvez, muito ~~muito~~ ^{mais} saudável esse tempo a ~~encontrar~~ ^{encontrar} ~~com~~ ^{com} os amigos sem ser por video-chamada.

Em conclusão só que não digo que seria muito ~~muito~~ ^{mais} saudável se não usassemos ~~os~~ ^{os} telemóveis. E são estes 2 argumentos que explicam o porquê de eu achar que seria ~~muito~~ ^{mais} saudável viver sem os telemóveis, pois é claro que depois isto podia acarretar ~~várias~~ ^{várias} consequências, ~~mas~~ ^{mas} defendendo a minha tese.

nº de palavras: 1543

Figura 58: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico

Português

8-05-2017

Atividades de Aula

Oralidade e Escrita

Tema → Viver sem telemóvel

Tese → seria melhor

Argumentos → Mais convívio;

Menos problemas de saúde;

Menos perturbações ao estudo.

Hoje em dia, utilizam-se os telemóveis para quase tudo, tendo eles muitas utilidades.

Uma eu penso que a vida sem telemóvel seria ^{menos} ~~melhor~~ ^{problemática}.

Em primeiro lugar, haverá muito mais convívio. Por exemplo, todos os dias nos corredores da escola, eu vejo quase todos sentados no telemóvel, sem falarem entre si, surgindo muitos mais "mal-entendidos" com esta falta de comunicação.

Em segundo lugar, haverá menos problemas de saúde. Isto nota-se quando passam muito tempo no telemóvel, pois as pessoas têm tendência a baixar muito a cabeça e inclinar a para o dispositivo, o que causa muitas tensões e vários problemas a nível do pescoço e da coluna. Isto, para além dos problemas de visão que muitas pessoas têm, pelo espaço que os olhos fazem a olhar muito tempo para um pequeno ecrã.

Em terceiro lugar, haverá menos perturbações ao estudo. Por exemplo, quase todos os alunos têm um telemóvel e em vez de estudarem, distraem-se com o seu dispositivo, podendo dificultar o seu desempenho na escola. Para concluir, os telemóveis podem trazer ^{menos} ~~os~~ ^{problemas} ~~os~~ ^{problemas}, o que me fez pensar que a vida podia ser ^{menos} ~~melhor~~ ^{problemática} sem ~~os~~ ^{os} telemóveis.

É tu, como és que achas que a vida seria ^{menos} ~~melhor~~ ^{problemática} com, ou sem telemóvel?

© mais fácil

204 palavras

Figura 59: Produção de escrita orientada.

Grada Básica e Secundária das Letras do Pico
Português

08/05/2017

Tema: Viver sem o telemóvel.

Tese: Seria pior.

Argumentos: → a comunicação seria complicada

→ menos intertimentos

→ e não dava para ir trabalhar.

Viver sem o telemóvel seria:

~~Via eu penso que seria difícil~~

Via eu penso que viver sem o telemóvel seria difícil.

Em primeiro lugar a comunicação seria complicada,

por exemplo no meio do nada surge um acidente e precisamos

de ligar a alguém e não tínhamos o telemóvel para ligar.

Em segundo lugar tínhamos menos intertimentos como

por exemplo estaríamos em casa sem nada para fazer.

E também não dava para ir trabalhar

ou ir trabalhar qualquer coisa.

Em conclusão, ~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

~~viver sem o telemóvel seria muito complicado, como~~

Figura 60: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lojas do Risco 8/5/2017

Português

Atividades de aula

Tese - Defendo que seria melhor viver com telemóvel.

* Eu ^{mais acessível}
~~Eu~~ defendo que seria ~~melhor~~ viver com telemóvel.

Em primeiro lugar as comunicações iam ser mais difíceis, porque se estivesse-
mos perdidos no meio de uma floresta, não podíamos pedir ajuda porque não havíamos
telefone perto.

Em segundo lugar não iamos ter tanto entretenimento, se estivesse-
mos num sítio e não houvesse nada para fazer ia ser aborrecido, logo se houves-
se telemóvel não ia ser tanto chato, já havia alguma coisa para fazermos.

Para além disto ^{se estivessemos num lugar a trabalhar} precisaríamos de alguma coisa urgentemente, se tivéssemos
o telemóvel não precisamos de ir até algum telefone público ou a casa,
logo poupamos muito mais tempo.

Em conclusão, eu defendo que devia haver telemóvel porque iamos poupar
muito mais tempo, iamos-nos entreter, mais quando não tivéssemos nada
para fazer, economizávamos de gastar dinheiro em telefones públicos e as comunica-
ções iam ser muito mais acessíveis e rápidas.

* O tema é viver sem telemóvel.

Figura 61: Produção de escrita orientada.

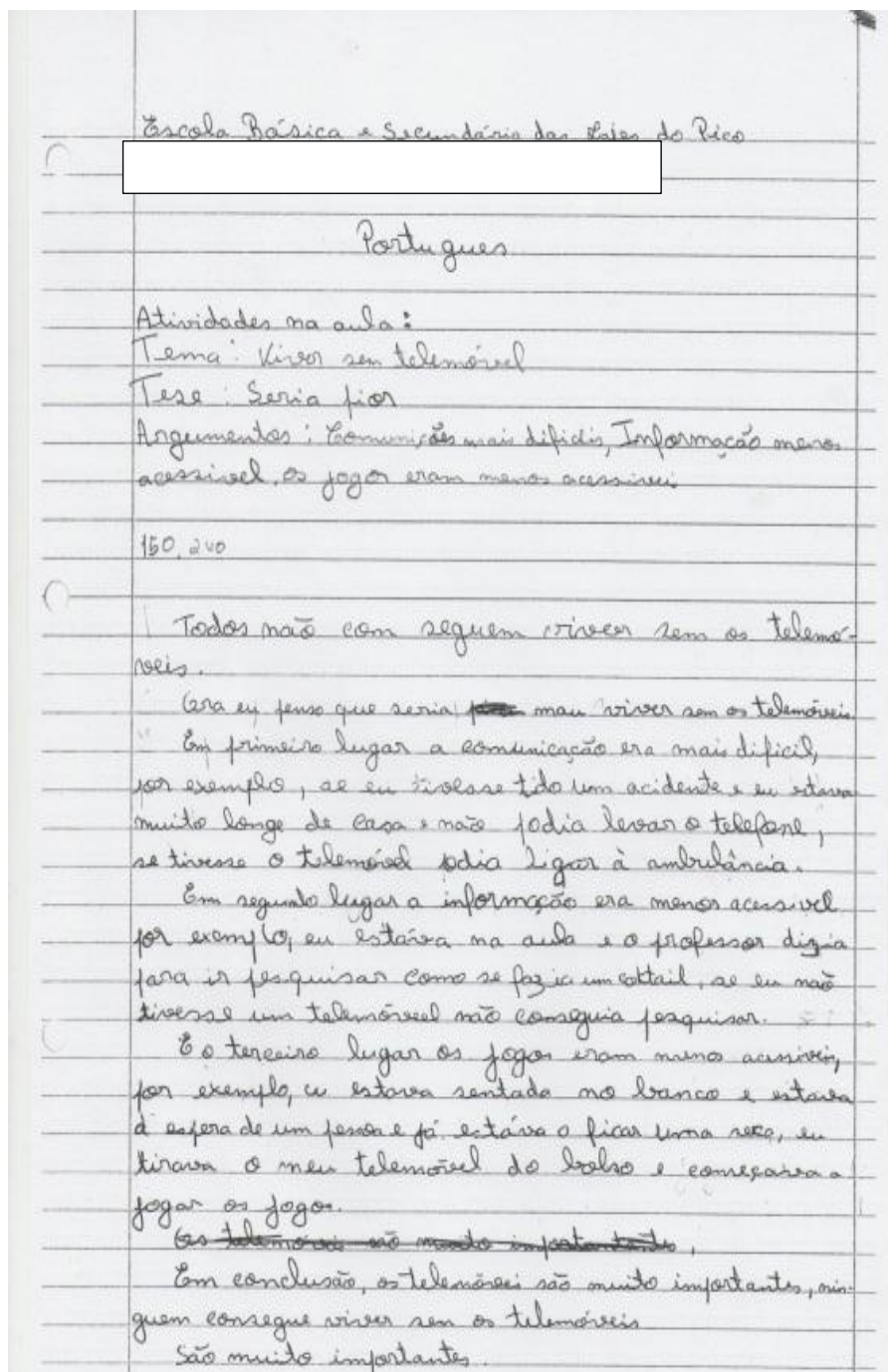


Figura 62: Produção de escrita orientada.

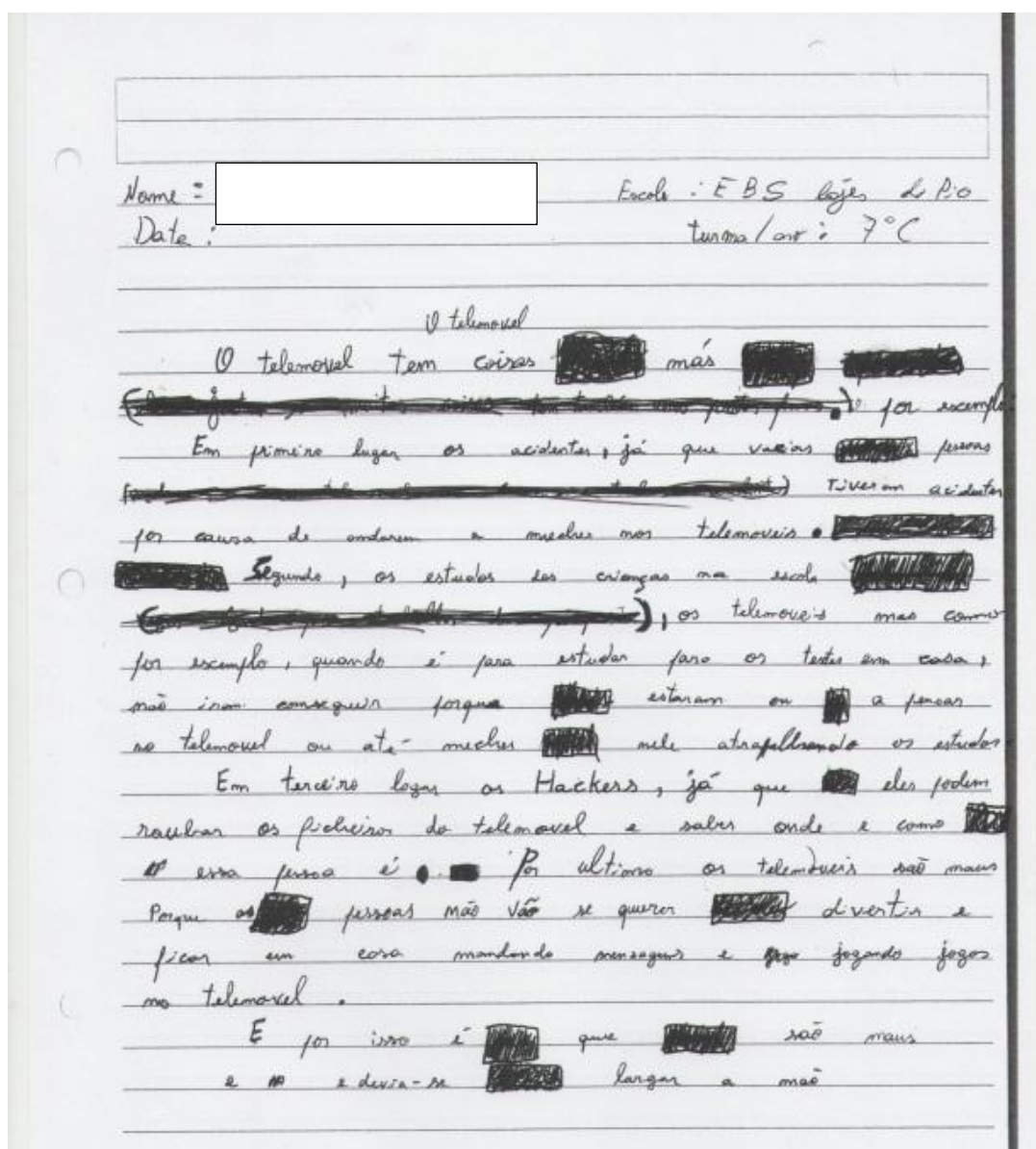


Figura 63: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico
Atividade de Aula
Português

Tese: Seria fi

Argumentos: 1º situações de facto 2º Informações
3º comunicações

Viver sem telemóvel hoje em dia ninguém consegue.
Vou eu penso que viver com telemóvel seria mais difícil. Seria fácil viver sem telemóvel, porque em primeiro lugar se nós tivéssemos numa situação de emergência não teríamos por onde pedir ajuda. Um exemplo, quando uma pessoa tem um acidente de carro e não tem por onde pedir ajuda, se tivesse telemóvel podia telefonar para alguém para a ajudar. Em segundo lugar hoje em dia na internet à tudo, por exemplo se precisasse de uma informação e se a informação não estivesse no livro iria pegar ao telemóvel e ir à internet.

Ter terceiro lugar a comunicação seria mais difícil, porque se precisássemos de ir ter com alguém e não sabemos o caminho e ~~teríamos~~ precisássemos de comunicar teríamos o telemóvel.

Para concluir acho melhor viver com telemóvel porque é melhor ~~para~~ para a nossa vida e ajudamos em situações difíceis.

Figura 64: Produção de escrita orientada.

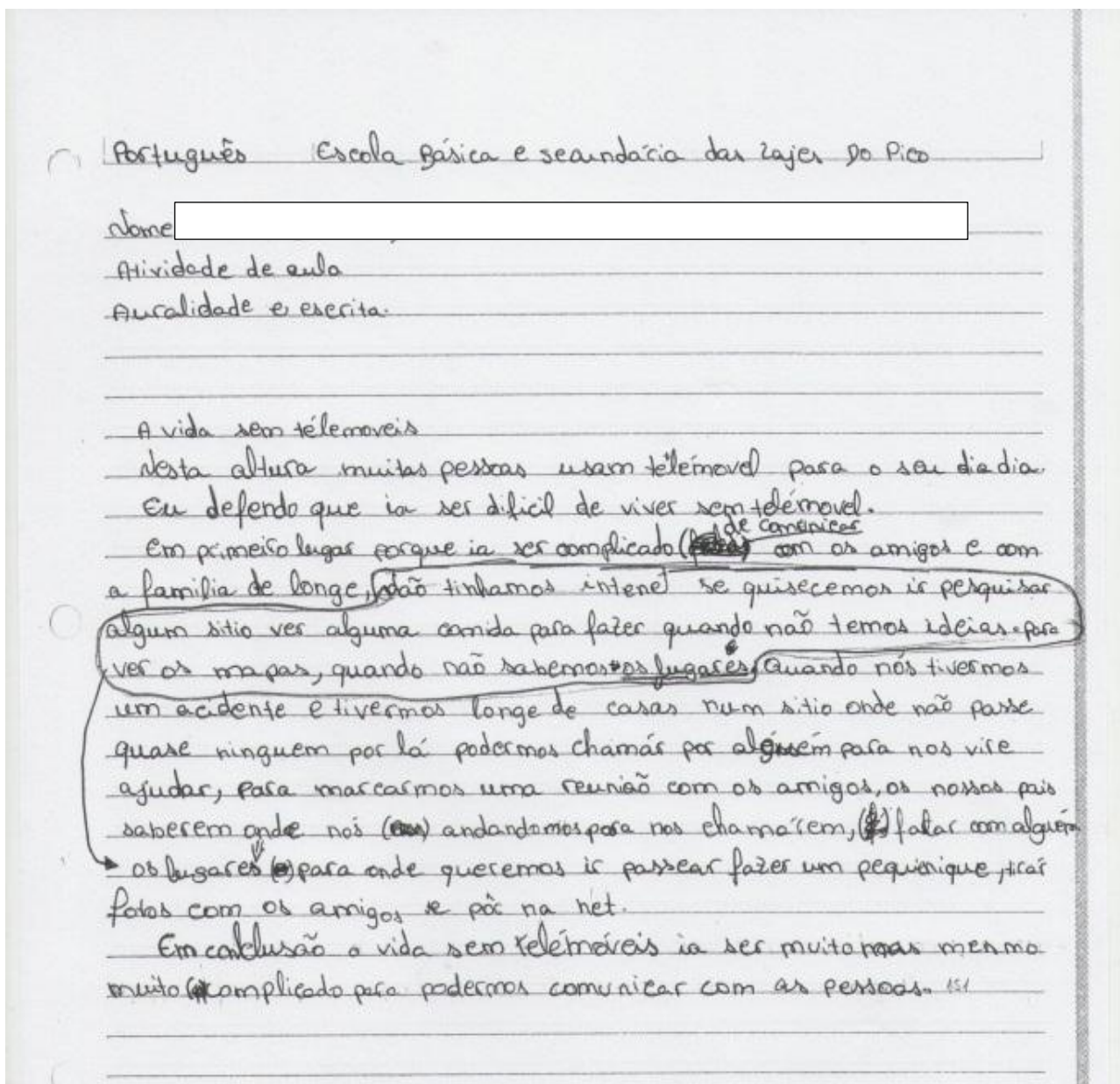


Figura 65: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lagoas de São João
dia: 9/05/2017

~~"Vida sem telemóvel"~~

150

~~"Vida sem telemóvel"~~

150

~~"Vida sem telemóvel"~~

Uma eu penso que a vida sem telemóvel seria pior.

Em primeiro lugar seria pior porque as comunicações e a pesquisa iam ser menos aceites. É grande parte do planeta sem telemóvel, e se houvesse mais comunicações havia mais razões para brigar.

Claro que haveria menos perturbação na escola, mas os telemóveis também servem para pesquisas, ou seja, também ajudam em certos casos. E as pessoas têm que criar jogos, e isso não pode ficar para trás pois o telemóvel tem uma variedade de coisas. Com todos estes argumentos acho que a vida sem telemóvel seria pior.

Com os telemóveis certas pessoas ficam depressivas, pois o telemóvel, para certas pessoas é felicidade, deixam de ser felizes e as outras pessoas que ficam aborrecidas e não conseguem ver tantos vídeos de comédia só quando chegam a casa, e assim termino a minha observação sobre "a vida sem telemóvel".

Figura 66 :Produção de escrita orientada.

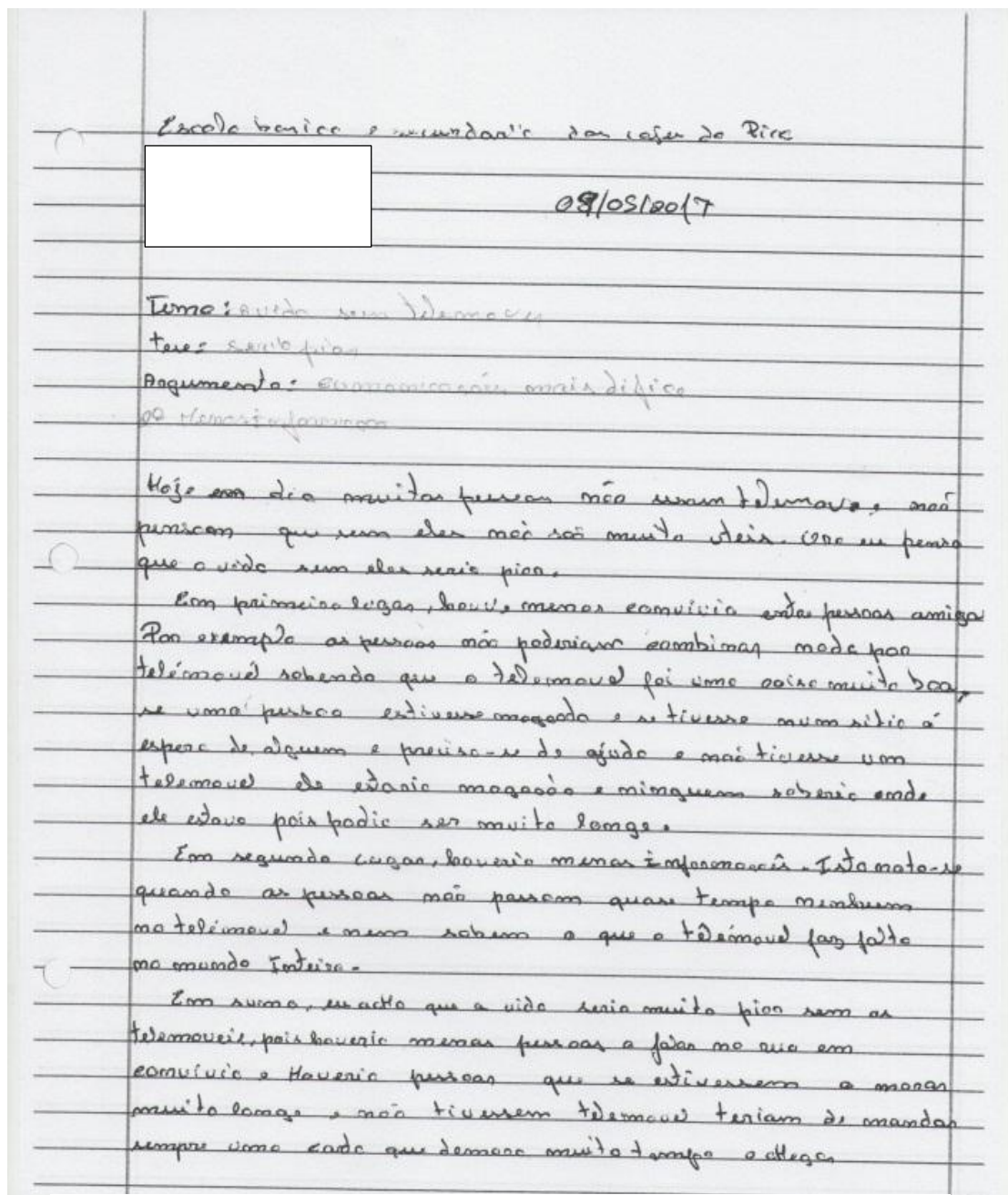


Figura 67: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico

09/05/2017

Português

Nos dias de hoje as pessoas não conseguem viver um dia sem os telemóveis. Eu defendo que seria ^{seria melhor} viver sem eles.

Em primeiro lugar ~~seria~~ viver sem telemóveis porque iríamos comunicar mais com as pessoas. Pois esta situação que vou contar agora acontece muitas vezes, às vezes estamos tão concentrados no telemóvel que nos abstraímos do mundo não vemos pessoas, não falamos com elas e por vezes podemos ter acidentes.

Para além disto viver sem o telemóvel ira contribuir para o nosso estudo, pois começamos a estudar e passado um hora fazemos uma pausa de quinze minutos e ~~ficamos~~ ~~ficamos~~ ficamos no telemóvel a ver vídeos, no facebook, no instagram etc. Quando damos por nós de um intervalo de quinze minutos passamos para um intervalo de uma hora. Sendo ~~de~~ um intervalo de quinze minutos passou para ^{uma} hora. Sendo assim não estudamos nada e em vez de termos um 100% acabamos por um 40% só por que estamos no telemóvel em vez de estar a estudar. ^{é mais fácil} porque já era muito tarde ~~e não conseguíamos~~ estudar mais, concentrar-nos.

Em conclusão a vida sem os telemóveis seria melhor pois comunicamos mais e concentramos-nos mais no estudo.

É tu conseguirias viver um dia sem o telemóvel?

173

Figura 68: Produção de escrita orientada.

--

08-05-2014

Qualidade de aula

Sexto argumentativo

Tema: Vida sem tele^{ad}moval

Tese: Superfície Helvética

Argumentos: 1.º - País consorte entre pessoas

2º - Melhor estudo

Hoje em dia muitas pessoas usam o telemóvel quase todos os dias ~~(mas)~~ e não pensam na vida sem eles. Uma vez pensei que a vida ~~(da)~~ seria ~~(muito)~~ ~~(difícil)~~ ~~(sem eles)~~ muito boa sem eles.

Em primeiro lugar, haverá mais conexão entre as pessoas. Por exemplo as pessoas saíam mais umas com as outras para falar, para saber o seu dia a dia, em vez de estarem sem nada a falar ao telemóvel.

Em segundo lugar, haveria melhor estudo. Eu penso que muitas das alunas passam mais tempo no telemóvel e estudam menos, daí as notas não são as esperadas. Por exemplo, há nos telemóveis muitos jogos, vídeos, câmara para tirar fotos e todas as outras coisas que tiram algum tempo e depois o estudo, não é tempo quase nenhum para ele.

Em suma, eu acho que a vida seria ~~mais tranquila~~ ~~mais tranquila~~ ~~mais tranquila~~ sem telemóvel, haveria mais convívio e notas muito mais dadas no estudo, mas isto não quer dizer que não usam o telemóvel, usam - no menos tempo.

164 salinas

Figura 69: Produção de escrita orientada.

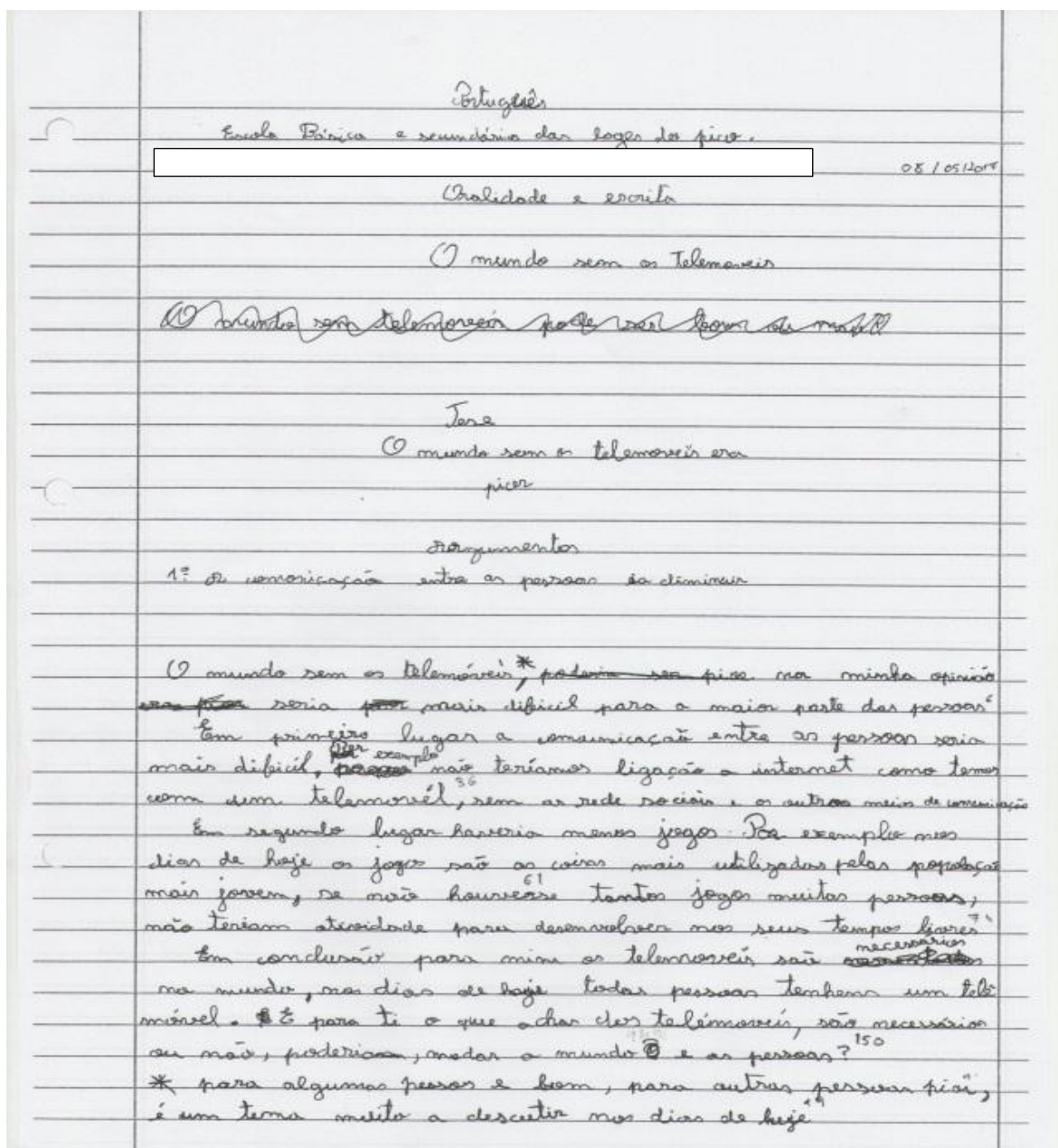


Figura 70: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lagoas do Rio

Português

08-05-2017

Tema + Viver sem telemóvel

150-240

Tese + Seria pior

Argumentos + comunicação seria mais difícil -

+ a informação menos acessível

+ seria mais complicado tirar fotografias

+ seriam menos entretidamente tecnológicos

Hoje em dia, todos nós usamos telemóveis e muitos não pensam que a vida sem tecnologia seria pior. No entanto, eu penso que a vida sem telemóvel seria pior.

Em primeiro lugar, a comunicação seria mais difícil. Isto nota-se quando temos algum problema e necessitamos de ajuda, pois não seria tão fácil ligar a alguém.

Em segundo lugar, havia muitos entretenimentos tecnológicos, ou seja, haveria muitos jogos disponíveis. Em exemplo: se eu estivesse à espera num hospital. É claro que para não ~~ser~~ entediado enquanto não sou atendido bastava jogar no telemóvel e jogar jogos.

Para além disto, seria mais complicado tirar fotografias. Isto nota-se quando quisermos mesmo retratar algum momento ou paisagem e não temos a nossa câmara fotográfica.

Como último argumento, considero que a informação seria menos acessível. Em exemplo: temos de realizar um trabalho. Sem a ajuda do telemóvel seria muito

consultar e não saberei como se entretém? E se quisesse retratar algo com uma fotografia e não estivesse com a câmara fotográfica? E se não estivesse em casa e precisasse de pesquisar algo?

//Seria mais fácil resolver estas situações sem o telemóvel?

Figura 71: Produção de escrita orientada.

7°C
8-5-2017

Table 1

Calidula o *carrita*:

Terra? arida sem telermiceis.

Tese: o arca malloze

1^o argumente: mă prefundare ~~la~~^{tab} m. solide

2º argumento: sempre-se mais o tempo passa, entendo e mais faço coisas.

Texts

Se sua escolha não tem o termo a seguir nos
Telefones. (Se eu penso que a vida seria ~~melhor~~ ^{melhor} se eu não
~~estivesse~~ ^{estivesse} ali)

com primeiro lugar a nível, como a televisão seria ~~essencial~~ ^{essencial}, pois, mais profundeza. Foi na saída, bem por exemplo, a nível e a forma de desenvolver os conteúdos de ensino.

Já em algumas ligas a vida seria muito ^{confortável} ~~muito~~ porque a tempo
 que nós estamos no telemóvel é muito ~~tempo~~ ^{tempo} desperdiçado.
 Podia ser muito mais utilizada se nós estivessemos a estudar
 ou a fazer outras atividades da escola. Também seria, talvez, muito
~~quadrado~~ ^{útil} aproveitar esse tempo a encontrar anos com os amigos sem
^{sem} ~~sem~~ por vídeo-chamada.

Em conclusão só que não diga que seria muito ~~melhor~~ ^{melhor} viver se não usassem ~~os~~ ^{os} ~~telefones~~ ^{telefones}. E não estes argumentos que explicam o porquê de eu achar que seria ~~melhor~~ ^{melhor} viver sem os telefones, pois ~~eu~~ ^{eu} acho que depois isto podia acarretar várias consequências, ~~mas~~ ^{mesmo assim} suportando a minha tese.

cul^s de polvera: 1513

Figura 72: Produção de escrita orientada.

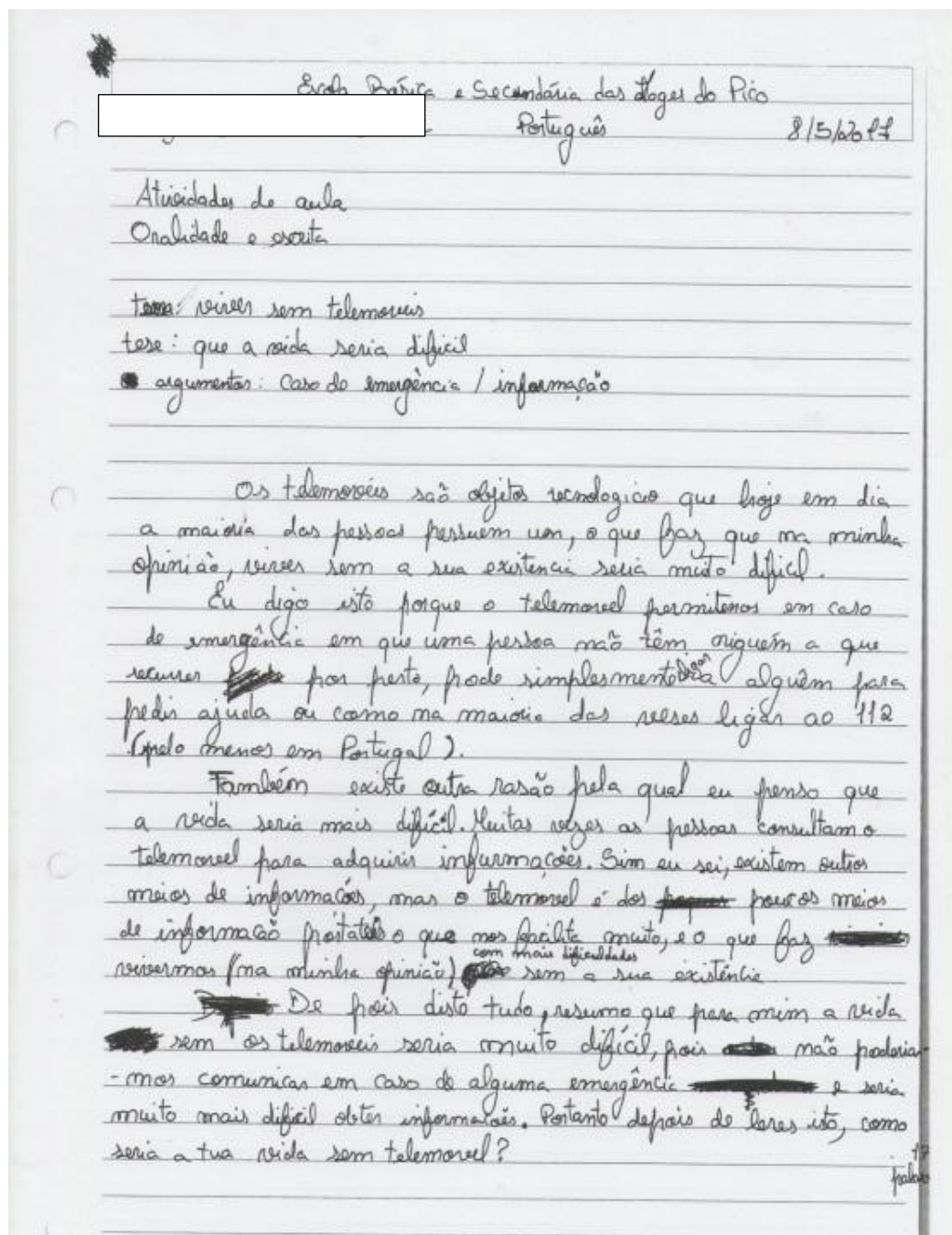


Figura 73: Produção de escrita orientada.

Produções e escrita orientada da turma 2

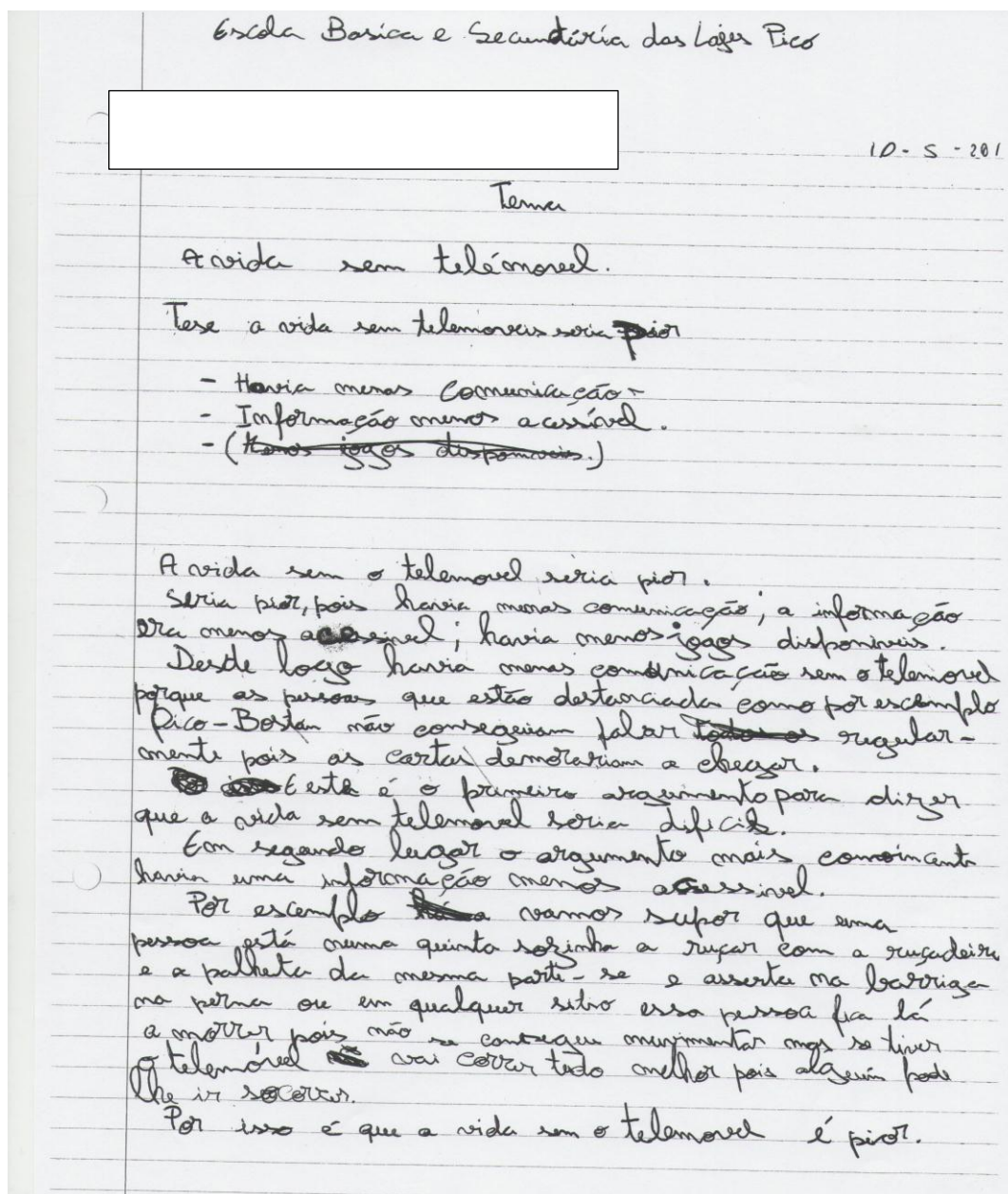


Figura 74: Produção de escrita orientada.

Grada Básica e Secundária das Lagoas Pico

10-5-201

Tema

A vida sem telemovel.

Ter a vida sem telemovel seria pior.

- Havia menos comunicação.
- Informação menos acessível.
- (~~menos igas disponíveis~~)

A vida sem o telemovel seria pior.

Seria pior, pois havia menos comunicação; a informação era menos acessível; havia menos igas disponíveis.

Desde logo havia menos comunicações sem o telemovel porque as pessoas que estão distanciadas como por exemplo Pico-Boston não conseguem falar ~~totalmente~~ regularmente pois as cartas demoravam a chegar.

~~Este~~ Este é o primeiro argumento para dizer que a vida sem telemovel seria difícil.

Em segundo lugar o argumento mais convincente havia uma informação menos acessível.

Por exemplo ~~se~~ vamos supor que uma pessoa está numa quinta sozinho a ruçar com a rugadeira e a palheta da mesma parte - se se assenta na laje ou na pedra ou em qualquer sítio essa pessoa fica lá a morrer pois não se consegue movimentar pois se tiver o telemovel vai correr tudo melhor pois alguém pode ir socorrer.

Por isso é que a vida sem o telemovel é pior.

Figura 75: Produção de escrita orientada.

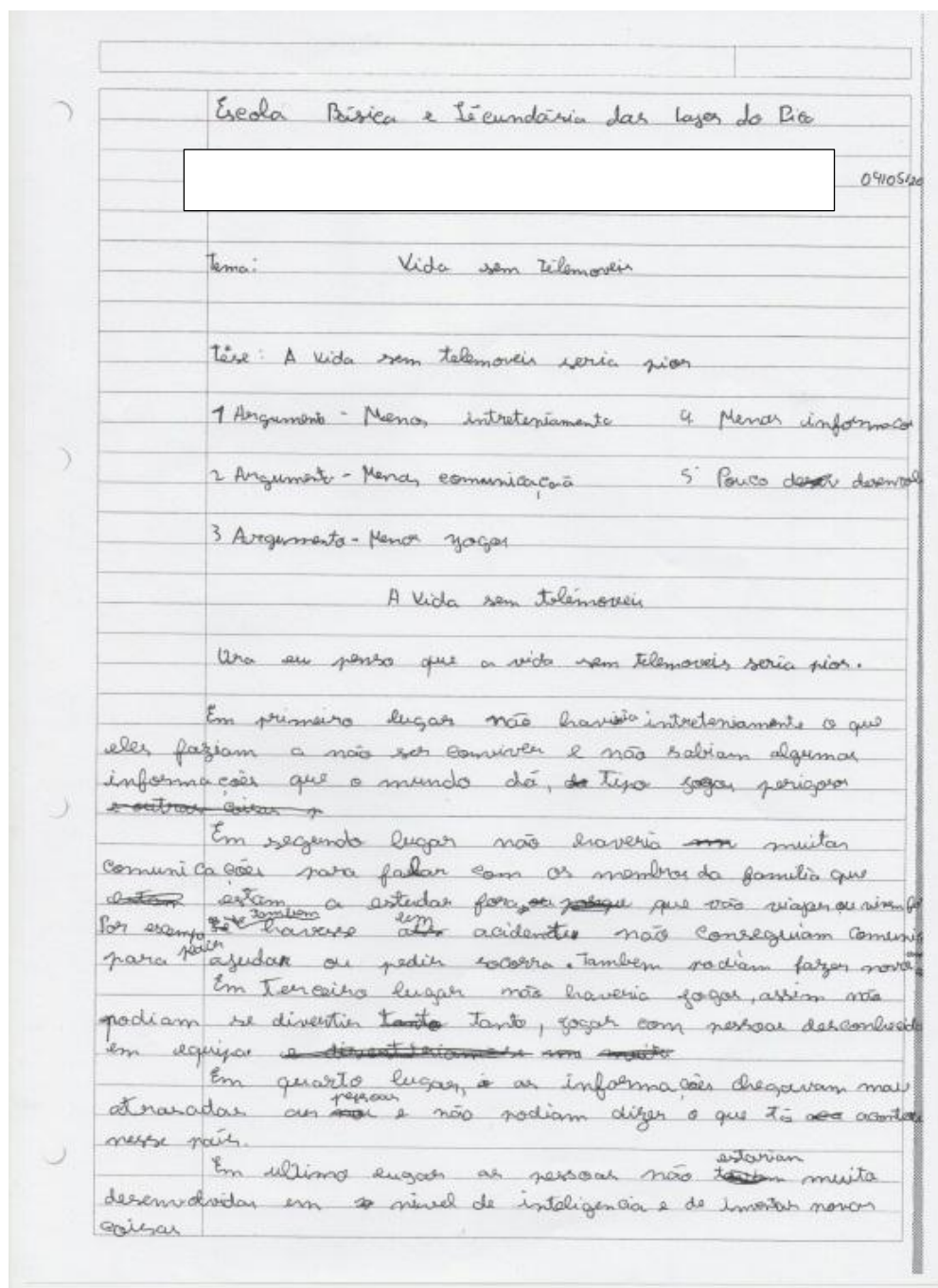


Figura 76: Produção de escrita orientada.

Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico
Português

Nome:

Atividades de Aula
Oralidade e Escrita
Texto argumentativo

Tema → viver sem telemóveis

tese → seria pior

Comunicação mais difícil	Informação menos acessível	Menos jogos disponíveis
--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

Argumentos

Maior parte das pessoas têm ^{uso} telemóveis e algumas mais do que um, ~~por isso~~ ^{por isso} →

Defendo que a vida sem os telemóveis seria pior.

Em primeiro lugar a comunicação seria mais difícil. Isto nota-se quando há emergências em locais longe da ~~civilização~~ civilização, sem o telemóvel não poderiam comunicar ①

Em segundo lugar a informação seria menos acessível. Por exemplo se fosse necessário pesquisar algo na internet e não tivessem computadores, não poderiam aceder a essa informação.

Para além disto ~~se não tivesse~~ ~~se não tivesse~~ ~~se não tivesse~~ haveria menos jogos disponíveis. Isto faria com que os jovens tivessem mais tempo livre e ~~podiam~~ ~~podiam~~ nesse tempo poderiam envolver-se em drogas, por exemplo, com esse tempo livre seria mais difícil arranjar ②

Com conclusão, todos estes argumentos fazem - nos

Figura 77: Produção de escrita orientada.

Portuguese

09/05/2017

Atividades de aula
Oralidade e escrita
Texto argumentativo

Text: Geria zior

2^o - ~~Adenos~~ Adenos a pessoa inflamada.

~~(30 Menor jogor)~~

Os telemóveis são indispensáveis à vida e quase todas as pessoas têm um, e eu vou falar de como seria a vida sem telemóveis. Em dezoito que a vida sem telemóveis seria pior.

Em primeiro lugar a vida seria pior porque a Comunidade
falaria mais difícil. Por exemplo se alguém fosse para um local
longe de outras pessoas e depois lhe acontece alguma coisa como
por exemplo se essa pessoa gatilhe uma mina, sem telegrafar
essa pessoa não teria como pedir ajuda e poderia acabar por
morrer.

Em segundo lugar haveria menor acesso a informações. Hoje em dia, ~~da~~ quase todas as pessoas têm internet nos telefones, e por exemplo, se uma pessoa fosse para um país em que se fala outra língua e não soubesse falar nenhuma língua local além da sua ~~e~~ (~~gratuito~~) precisaria de ajuda de informações sobre onde fica algum lugar ou teria forma de obter essas informações. ~~O celular~~ com um telefone.

[illegible]

Figura 78: Produção de escrita orientada.

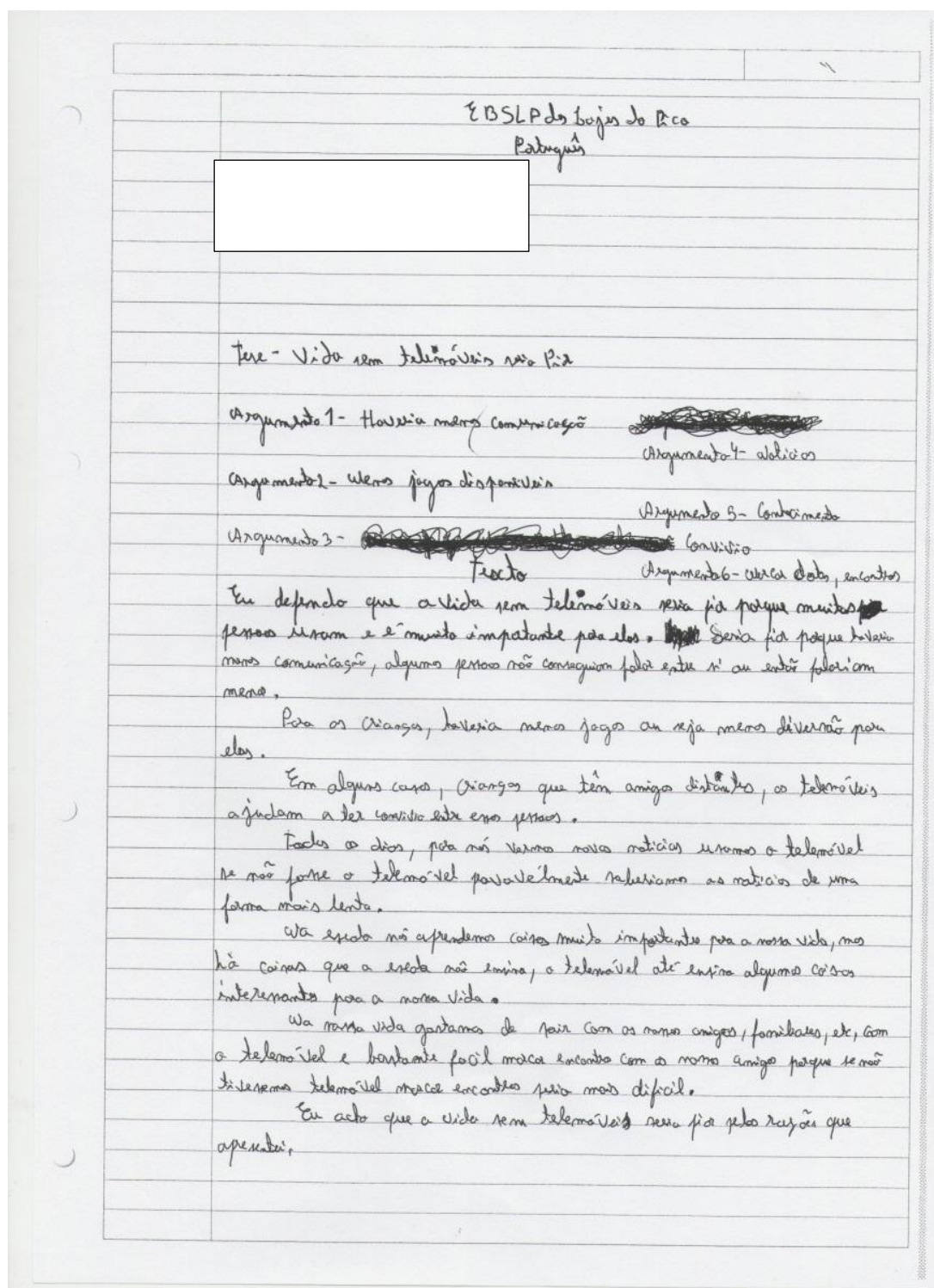


Figura 79: Produção de escrita orientada.

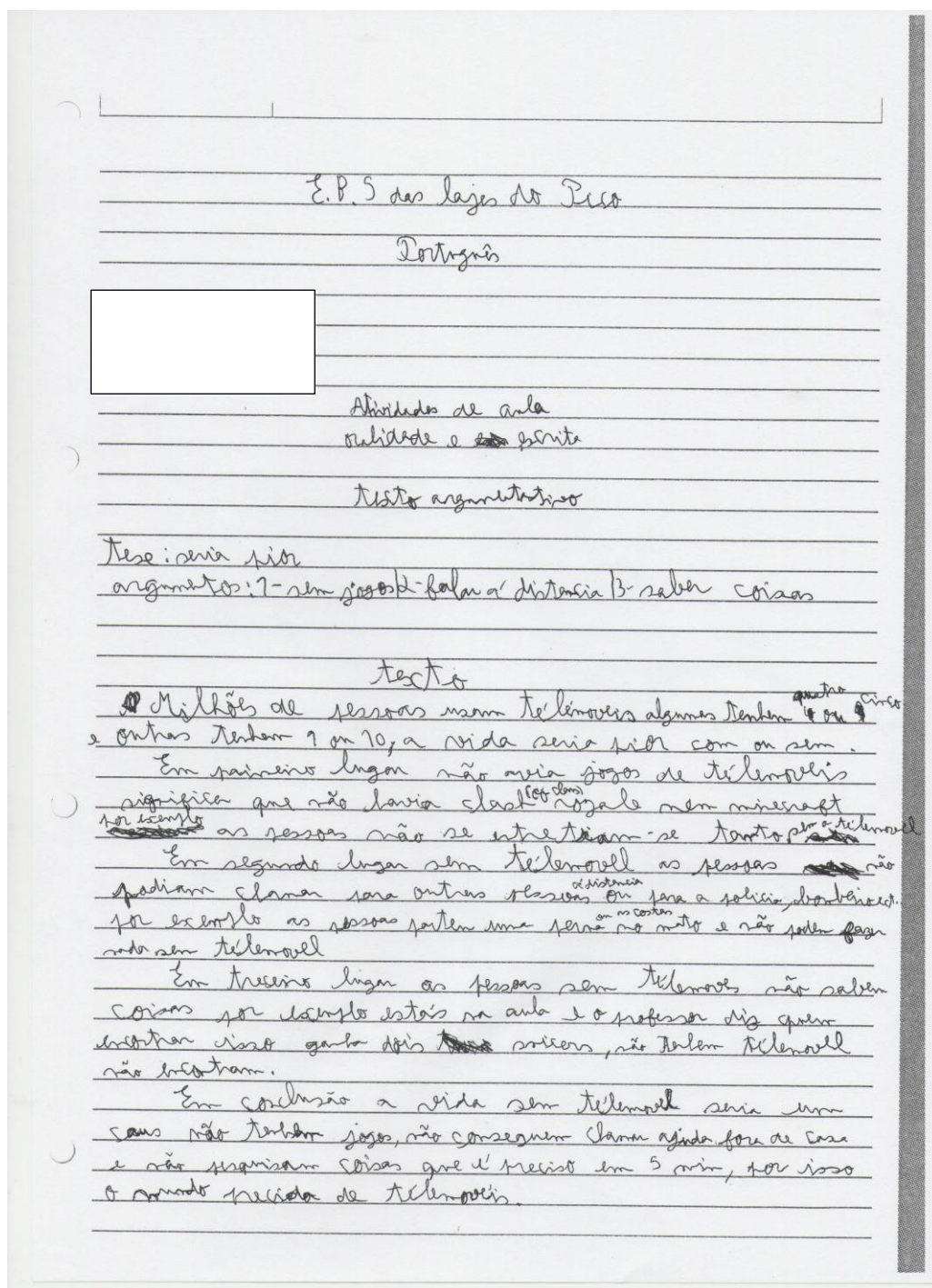


Figura 80: Produção de escrita orientada.

--

Português

Atividade de aula - aplicação escrita

Texto argumentativo

A vida sem televisor

mente: Comunidades mais difíceis

umento: informações menos acessíveis

argumento: Memorias de las Compañías
argumento: Memorias de las Compañías

Signatures

Hoje em dia as pessoas usam muito os telefones
como telefones com internet, idêntico a um tablet.

em defesa que a vida sem telemóvel se

o primeiro lugar, as comunicações a distância seria

lugar isolado ~~em~~ tem de telefonar rapidamente b

os bombeiros.

em segundo lugar as informações não circulavam facilmente. Há um ensaio de uma banda mas a

previsto e já não há ensaio, como conseguiriam

... não a toda a banda! Seria ^{para} ~~mais~~ difícil.

as pessoas, isto nota-se, quando alguém se

de autocarro sozinho, ~~de~~ jogos de telemóvel

me a passar o tempo enquanto está a es
n condução a vida sem telemóvel seria

l e per tanta pign. 150

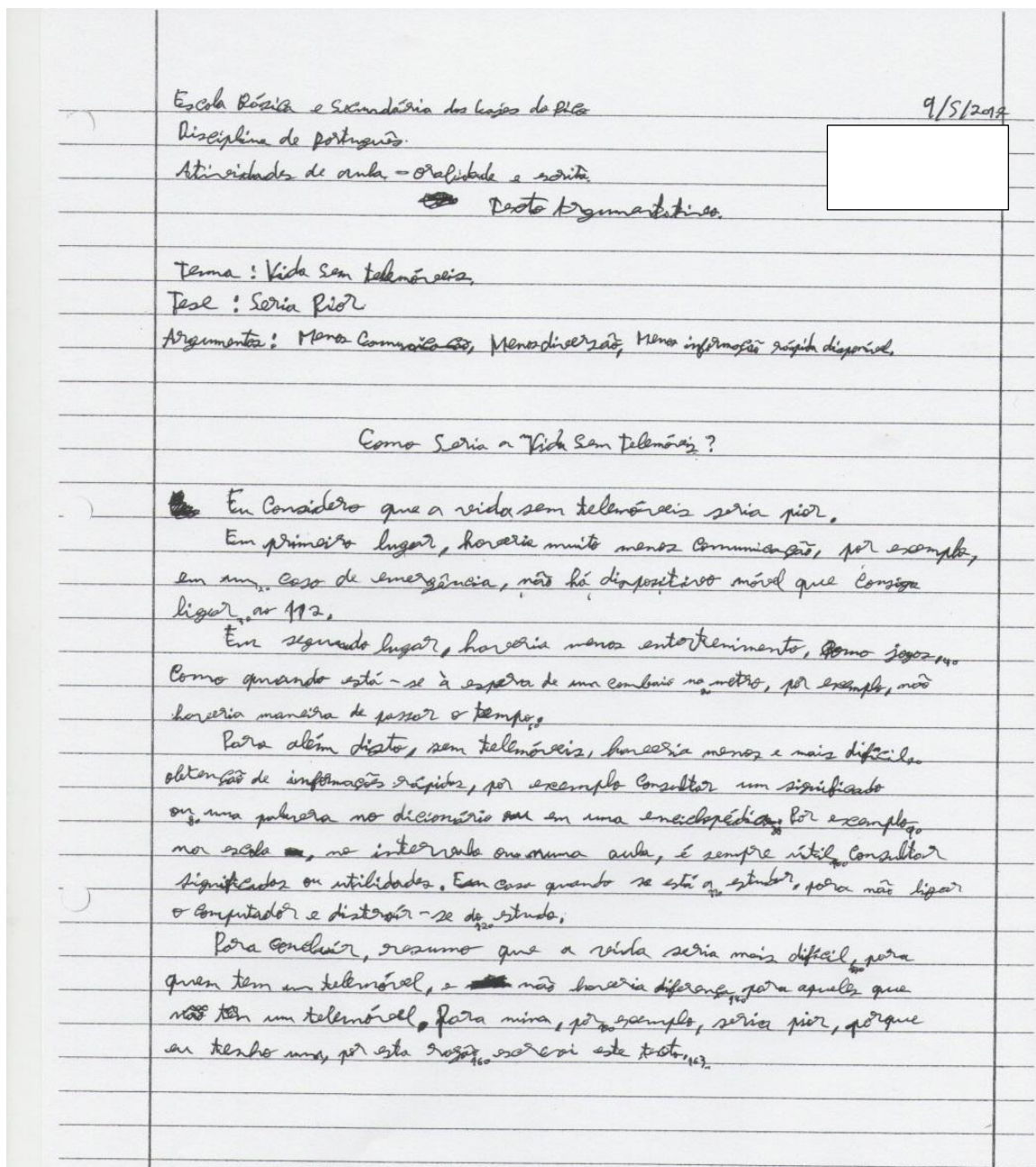


Figura 82: Produção de escrita orientada.

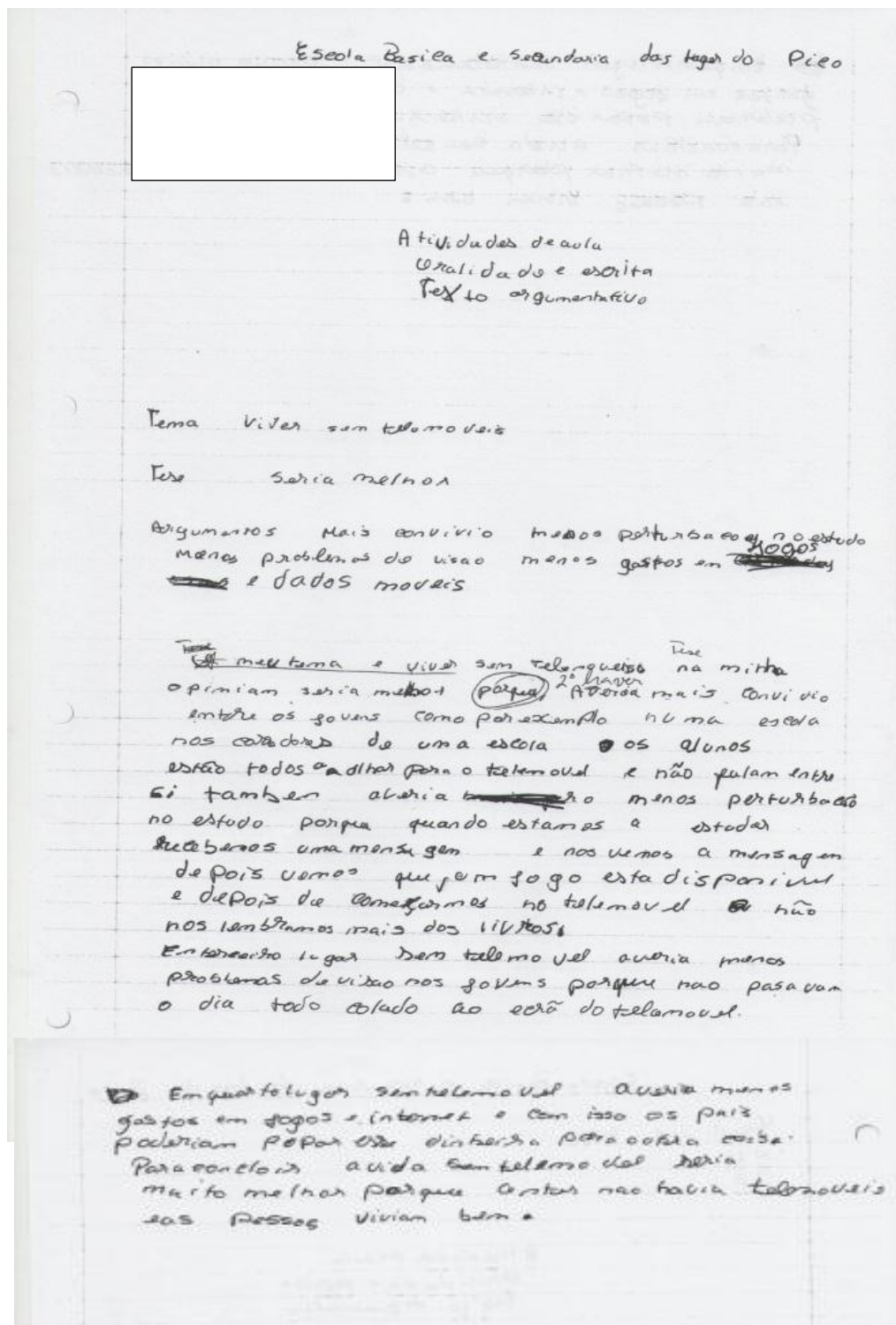


Figura 83: Produção de escrita orientada.

^o Escola Básica / fundação dos Leões do Pico

Atividades de Aula

Qualidade e escrita

Toda Argentina

• 198 polaris

Tema: Miner sem telamir

Test: Series 209

[illegible]

Existamos no século XXI e viver sem televisão é quase impossível. Já eu considero que seria pior sem estes presentes no mundo.

Um primeiro lugar numa emergência, ^{que ocorreria} ~~que ocorreria~~ longe de casa, não iria haver comunicação. Por exemplo, no meio do mato, sem telemóvel não podíamos ~~comunicar~~ ^{contatar} com os outros, para pedir ajuda.

Em segundo lugar estes permitem jogar jogos; ou seja os dados saem ou simplesmente o andar se solta em qualquer lugar. Por exemplo, estou superando uma consulta médica sem nada para fazer, passo simplesmente ir ao lado do salão de jogos e jogar um jogo para passar o tempo. Também posso rapidamente andar algo para não me esquecer ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~, rapidamente e pontualmente ou simplesmente ver a data e a hora, sem ter o outro instrumento.

Em terceiro lugar, muitos processadores presentes em "tablets" ou "smartwatches" foram inventados, nos telemóveis para serem pequenos mas potentes. Por exemplo nem os telemóveis

têm.

Em conclusões as o telemóveis ~~que~~ trouxeram-nos muitos vantagens, e se eles nunca tivessem existido tudo seria diferente, mas se de repente os telemóveis desaparecessem, o que faria?

Figura 84: Produção de escrita orientada.

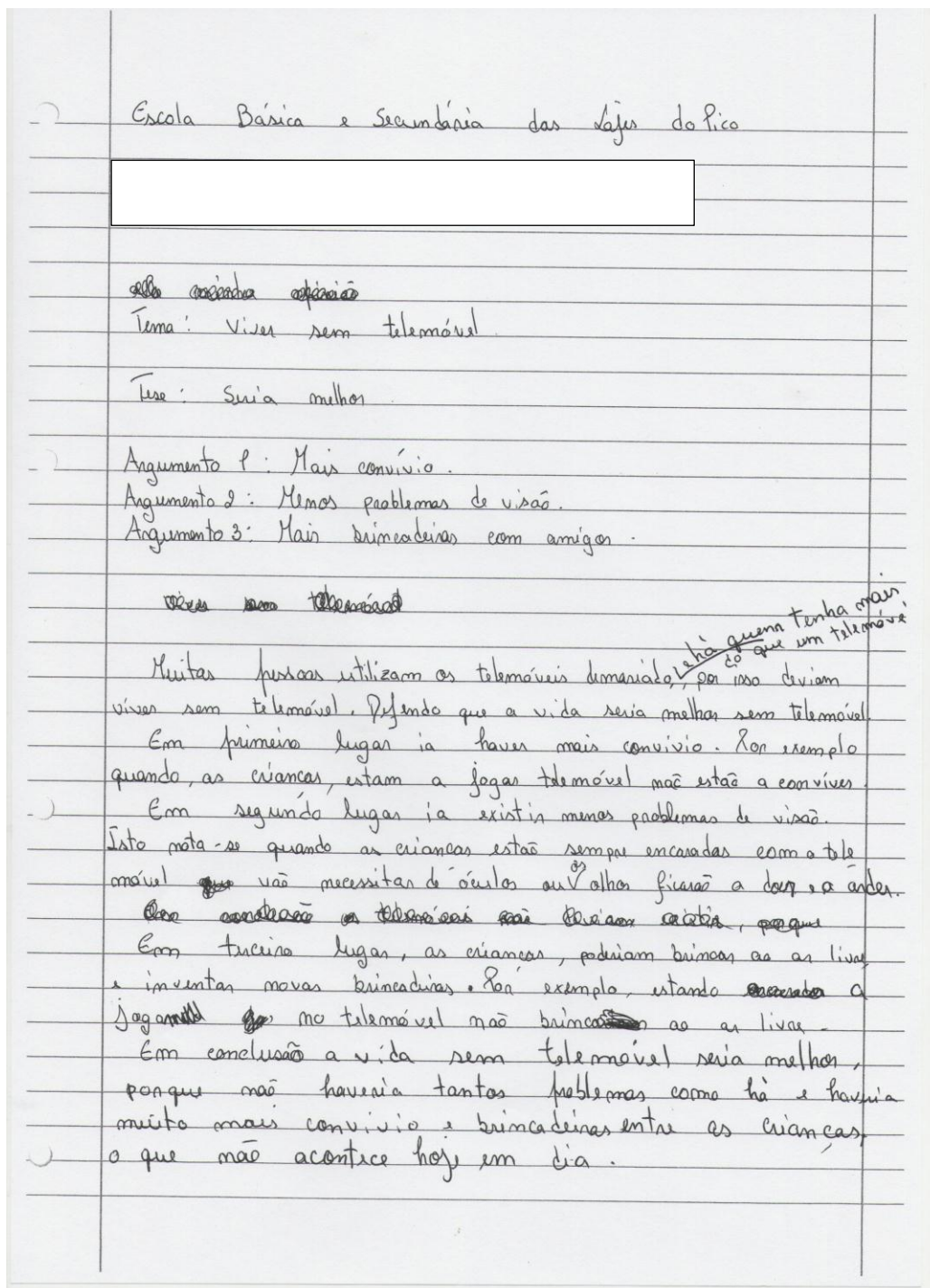


Figura 86: Produção de escrita orientada.

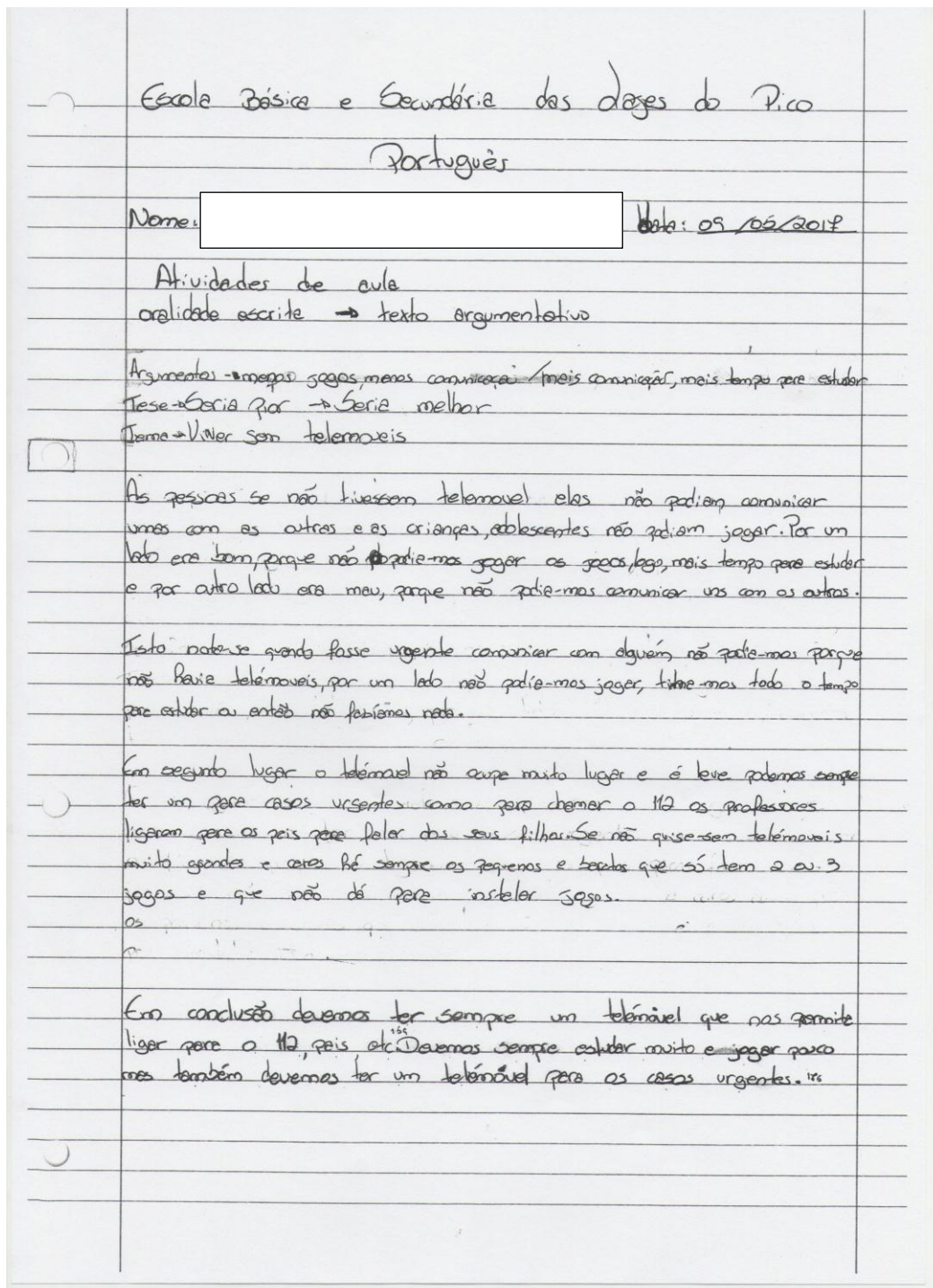


Figura 87: Produção de escrita orientada.

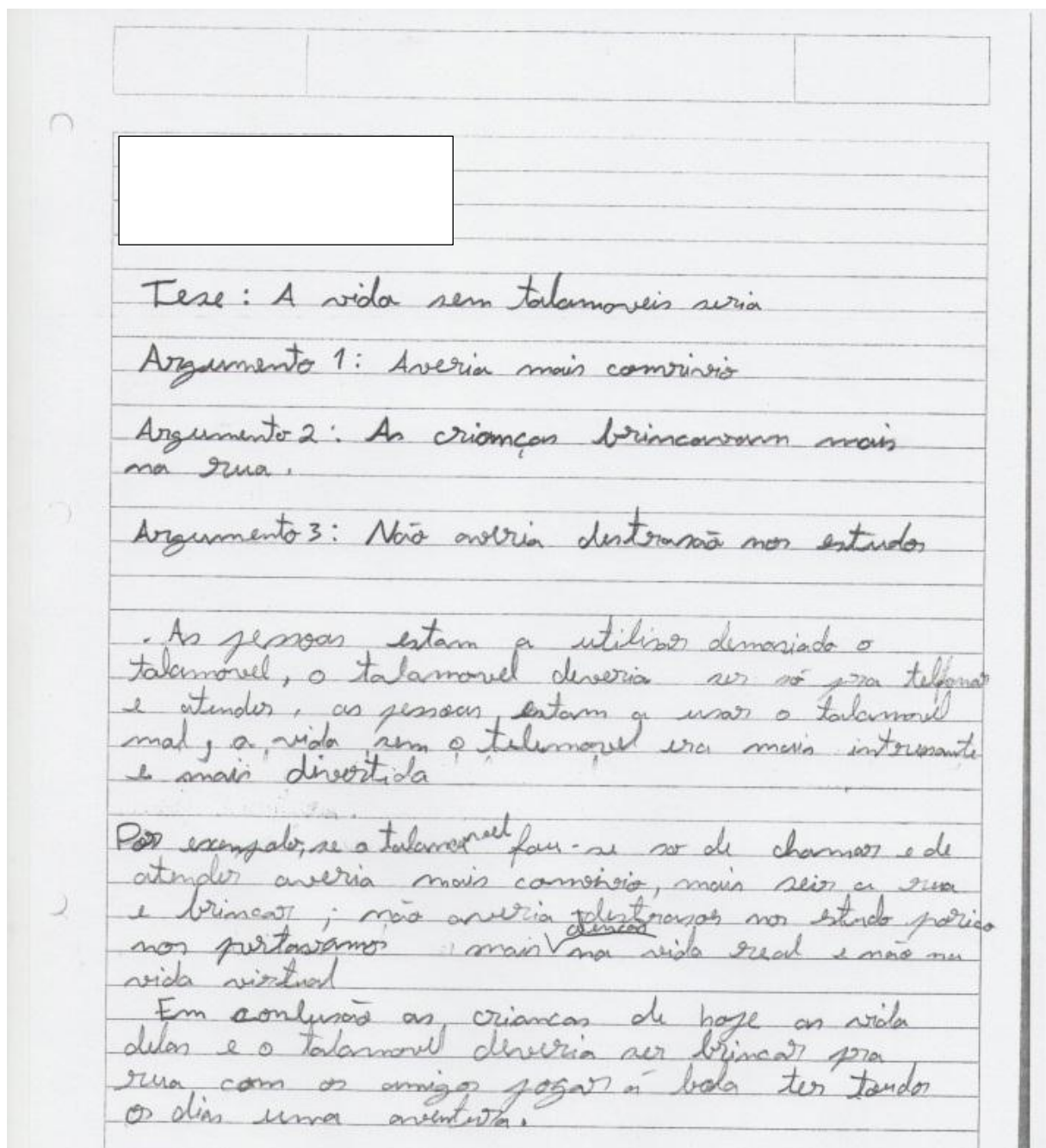


Figura 88: Produção de escrita orientada.

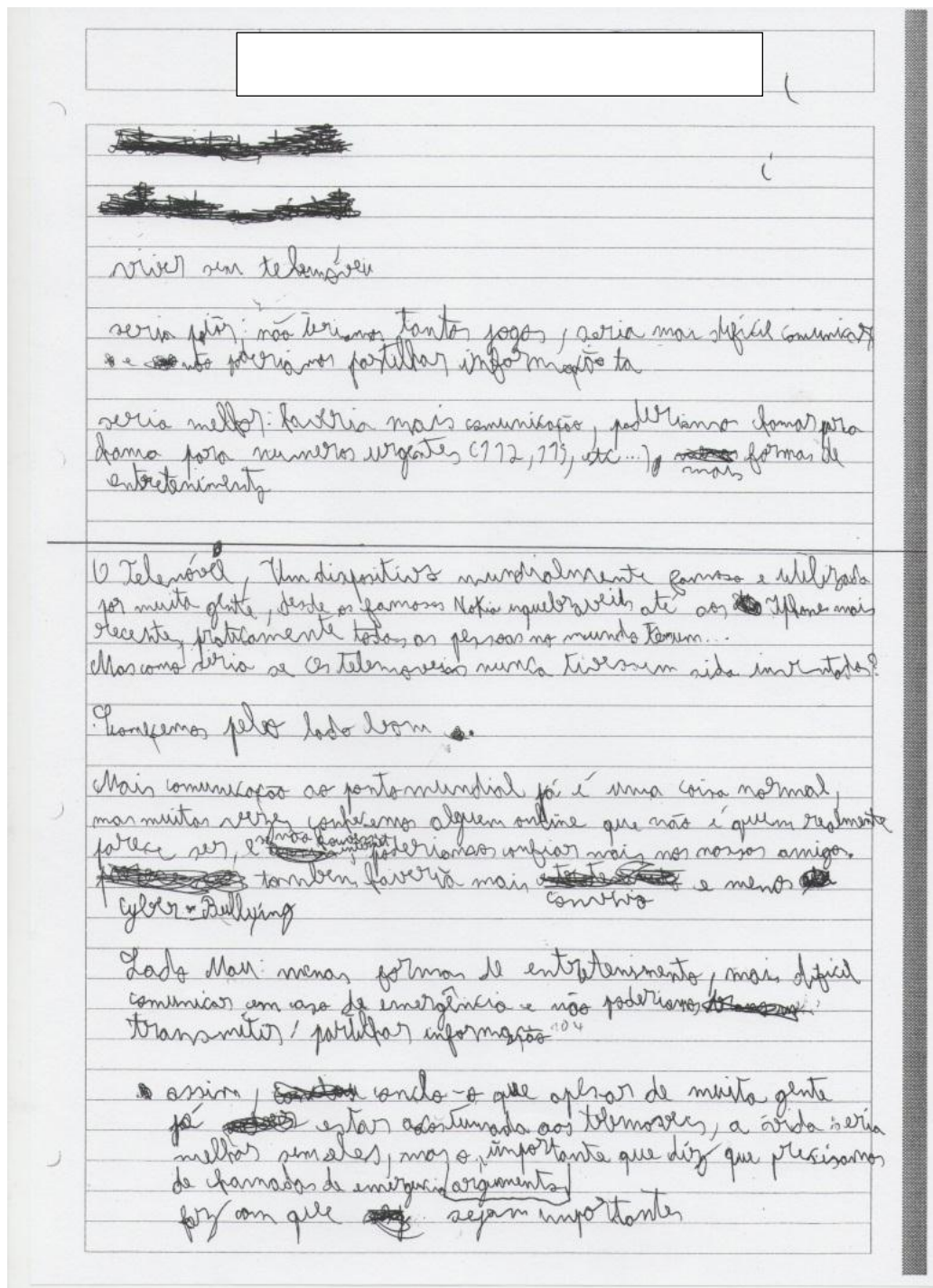


Figura 89: Produção de escrita orientada.

140

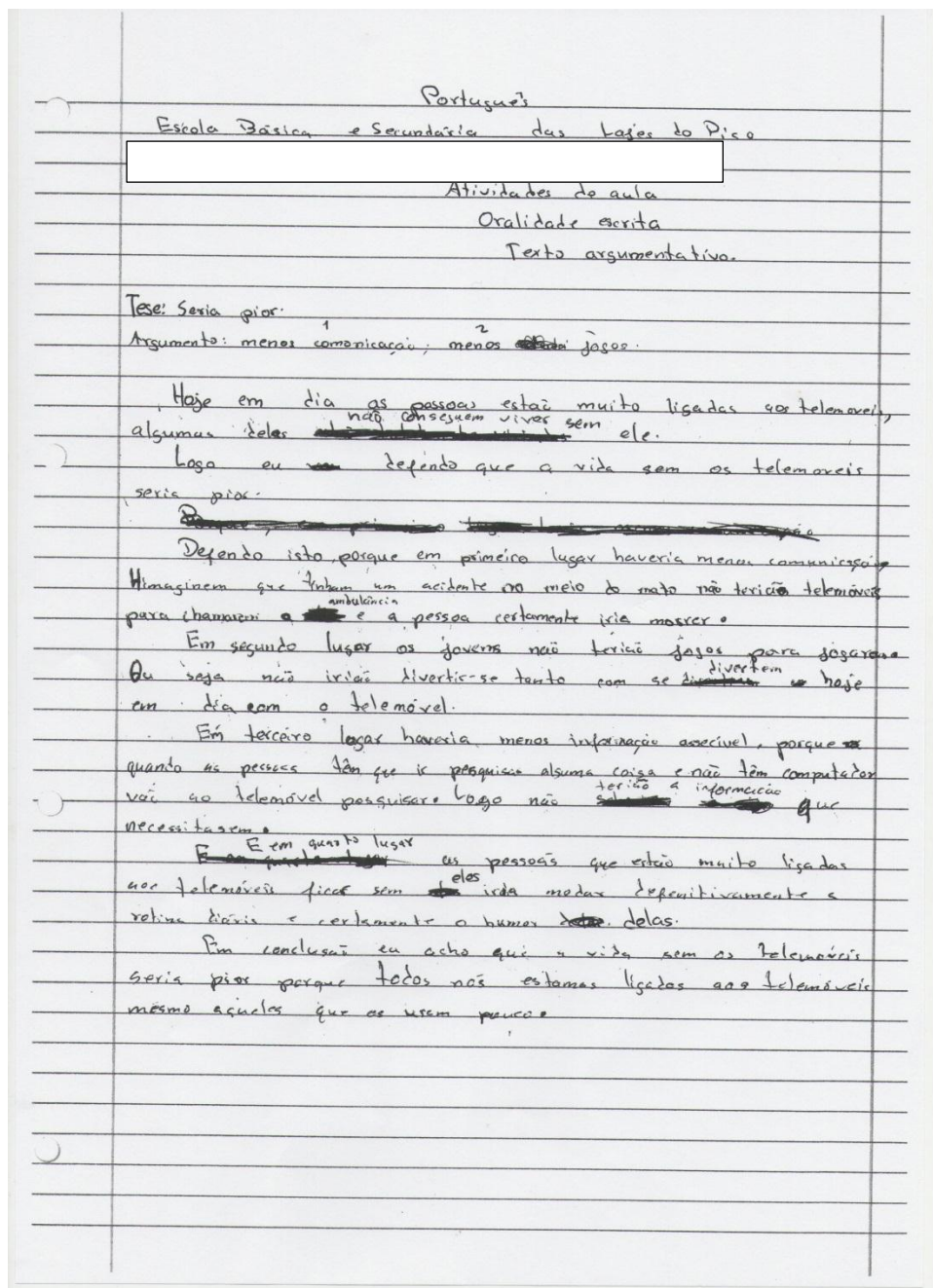


Figura 91: Produção de escrita orientada.